

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Eylül September Volume 12/3 2023



İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /

License Owner, Editorial Manager and Editor

[Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ](#)

Editör Yardımcıları / Editor Assistants

[Doç. Dr. Onur ER](#) - [Doç. Dr. Nurşat BİÇER](#)

Alan Editörleri

Doç. Dr. Faruk POLATCAN (*Fırat Üni.*)

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)

Dr. Nazmi ŞEN (*Balıkesir Üni.*)

Yayın Kurulu / Editorial Board

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

Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (*Kırıkkale Üni.*) - Prof. Dr. Cumaali ŞABANOV (*Özbekistan*)

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

Prof. Dr. Funda KARA (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Galip GÜNER (*Erciyes Üni.*)

Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA (*Marmara Üni.*) - Prof. Dr. Gülhan ATNUR (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ (*Emekli Öğretim Üyesi.*) - Prof. Dr. Luo XIN (*Çin Halk Cum. Pekin Üni.*)

Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (*İstanbul Kültür Üni.*) - Prof. Dr. Metin EKİCİ (*Ege Üni.*)

Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (*Hacettepe Üni.*) - Prof. Dr. Mihail DOBROVİTS (*Macaristan*)

Prof. Dr. Muammer DEMİREL (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Muharrem DAŞDEMİR (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Murat YAKAR (*Mersin Üni.*) - Prof. Dr. Peter ZIEME (*Almanya*)

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

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

Doç. Dr. Bahadır GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*) - Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT (*Gazi Üniversitesi*)

Doç. Dr. Vefa GULİYEVA (*Azerbaycan*) - Doç. Dr. Aleksandr VASİLYEV (*Rusya Federasyonu*)

Dr. Nazım MURADOV (*KKTC*) - Rafiq HÜMMET (*Gürcistan*)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Ayşehan Deniz ABİK (*Çukurova Üni.*) - Prof. Dr. Cefer M. CEFEROV (*Azerbaycan Pedagoji Üni.*)

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

Prof. Dr. Kemal ABDULLA (*Azerbaycan Diller Üni.*) - Prof. Dr. Kemal YAVUZ (*Emekli Öğretim Üyesi*)

Prof. Dr. Mahmut DOĞRU (*YÖK*) - Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU (*Emekli Öğretim Üyesi*)

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

Genel Koordinatör / General Coordinator

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

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

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision

Öğr. Gör. Dr. Bahattin ŞİMŞEK - Uzm. İsmail EMİRŞAH

Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography

Muhammet Lütfü AKYÜZ

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ



Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

- Prof. Dr. Ahmet Benzer (*Marmara Üni.*) - Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (*Bursa Uludağ Üni.*)
Prof. Dr. Ali BORAN (*Ankara Hacı Bayram Veli Üni.*) - Prof. Dr. Erdoğan BOZ (*Eskişehir Osmangazi Üni.*)
Prof. Dr. Feyzi ERSOY (*Ankara Hacı Bayram Veli Üni.*) - Prof. Dr. Gülay DURMAZ (*Bursa Uludağ Üni.*)
Prof. Dr. Hacı Ömer ÖZDEN (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Halil ÇELTİK (*Gazi Üni.*)
Prof. Dr. Hanifi VURAL (*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni.*) - Prof. Dr. Kamil İŞERİ (*Dokuz Eylül Üni.*)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. M. Fatih KANTER (*Kilis 7 Aralık Üni.*)
Prof. Dr. Mehmet Fatih KİRİŞÇİOĞLU (*Ankara Hacı Bayram Veli Üni.*)
Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU (*Amasya Üni.*) - Prof. Dr. Metin EKİCİ (*Ege Üni.*)
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK (*Kırıkkale Üni.*) - Prof. Dr. Mustafa BALCI (*İstanbul Üni.*)
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY (*Gazi Üni.*) - Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU (*Recep Tayyip Erdoğan Üni.*)
Prof. Dr. Osman MERT (*Ankara Üni.*) - Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ (*Çanakkale Onsekiz Mart Üni.*)
Prof. Dr. Süleyman EROĞLU (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY (*Kafkas Üni.*)
Doç. Dr. Adnan TAŞGIN (*Atatürk Üni.*) - Doç. Dr. Arzu ÇEVİK (*Bartın Üni.*) - Doç. Dr. Aybala ÇAYIR (*Aksaray Üni.*)
Doç. Dr. Aysel ARSLAN (*Cumhuriyet Üni.*) - Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN (*Kafkas Üni.*)
Doç. Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ (*Çukurova Üni.*) - Doç. Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU (*Eskişehir Osmangazi Üni.*)
Doç. Dr. Celile EREN ÖKTEN (*MEB*) - Doç. Dr. Efecan KARAGÖL (*Bülent Ecevit Üni.*)
Doç. Dr. Elif ÖKSÜZ GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*) - Doç. Dr. Emrah BOYLU (*Bartın Üni.*)
Doç. Dr. Enes YILDIZ (*Osmaniye Korkut Ata Üni.*) - Doç. Dr. Erdem SARIKAYA (*Yozgat Bozok Üni.*)
Doç. Dr. Erhan GİRAY (*Artvin Çoruh Üni.*) - Doç. Dr. Fatih DOĞRU (*Eskişehir Osmangazi Üni.*)
Doç. Dr. Fikret GÜVEN (*İbrahim Çeçen Üni.*) - Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni.*)
Doç. Dr. Gülsine UZUN (*Muğla Sıtkı Koçman Üni.*) - Doç. Dr. Halil BATUR (*Batman Üni.*)
Doç. Dr. Harun ŞAHİN (*Gazi Üni.*) - Doç. Dr. Hasan ÖZCAN (*Aksaray Üni.*)
Doç. Dr. İfakat Banu AKÇEŞME (*Erciyes Üni.*) - Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL (*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*)
Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI (*Kafkas Üni.*) - Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ (*Kırıkkale Üni.*)
Doç. Dr. Levent Ali ÇANAKLI (*Bursa Uludağ Üni.*) - Doç. Dr. Mayramgül DIYKANBAY (*Atatürk Üni.*)
Doç. Dr. Mehmet Özdemir (*Artvin Çoruh Üni.*) - Doç. Dr. Mehmet ULUCAN (*Fırat Üni.*)
Doç. Dr. Muhammed HÜKÜM (*Sakarya Üni.*) - Doç. Dr. Murat ŞENGÜL (*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*)
Doç. Dr. Mustafa ALTUN (*Sakarya Üni.*) - Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ (*Yıldız Teknik Üni.*)
Doç. Dr. Ömer Cem KARACAOĞLU (*Teknopark İzmir*) - Doç. Dr. Özden DEMİR (*Trabzon Üni.*)
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT (*Gazi Üni.*) - Doç. Dr. Selma ERDAĞI (*Kafkas Üni.*)
Doç. Dr. Serdar KARAOĞLU (*Afyon Kocatepe Üni.*) - Doç. Dr. Serkan ÇAKMAK (*Atatürk Üni.*)
Doç. Dr. Sezgin DEMİR (*Fırat Üni.*) - Doç. Dr. Umut BAŞAR (*Ankara Sosyal Bilimler Üni.*)
Dr. Öğr. Üyesi Aysun EROĞLU (*Sinop Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Burcu KAYA ÇAKI (*Bursa Uludağ Üni.*)
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK (*Düzce Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN (*Düzce Üni.*)
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİTGEZ (*Kafkas Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Sinan KALKAN (*Çanakkale Onsekiz Mart Üni.*)
Dr. Öğr. Üyesi Şaziye DURUKAN (*Balıkesir Üni.*) - Dr. Emine ER (*Kafkas Üni.*)
Dr. Emre YOLCU (*Kafkas Üni.*) - Dr. Nilay YAYLAĞAN TEZCAN (*MEB*)



ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF TURKISH LITERATURE CULTURE EDUCATION



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

ISSN: 2147-0146

Erih Plus, Paperity, Index Copernicus, Harvard Library, Scilit, Genamics, EBSCO, SOBIAD, MLA, MIAR,
TR Dizin tarafından dizinlenmektedir.

Editörden

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin 12/3. sayısını sizlerle paylaşmaktayız.

Dergimizin 12/3. sayısının “Kapak”, “Editörden” ve “İçindekiler” sayfalarında esas itibarıyla Ünlü Kırgız Ressam RAMİS'in Cengiz ALYILMAZ - Semra ALYILMAZ Arşivi'nde bulunan bir eserin görüntüsüne yer verilmiş; söz konusu sayfalar Doç. Dr. Onur ER ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ tarafından tasarlanmıştır.

Dergimizin 12/3. sayısında yayımlanan emek ve özveri eseri makalelerin Türkçe, edebiyat, kültür ve eğitim alanlarında çalışan bilim insanlarına ve Türklük Bilimi tutkunlarına yararlı olması ise en büyük isteğimizdir.

Doç. Dr. Onur ER'e ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ'a, dergimizin yayın aşamasında önemli katkılar sağlayan Dr. Nazmi ŞEN'e ve Uzm. İsmail EMİRŞAH'a, yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine, Uluslararası TEKE Derneği ve Uluslararası TEKE Akademi mensuplarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ



CONTENTS / İÇİNDEKİLER



Erdoğan Serdar ÇALIK

YUSUF HAS HACİB VE EDİP AHMET YÜKNEKİ’NİN AHLAK ANLAYIŞLARINDA RASYONALİST TEMELLER (Araştırma Makalesi)

THE RATIONALIST UNDERPINNINGS INHERENT IN THE ETHICAL FRAMEWORKS ESPOUSED BY YUSUF HAS HACİB AND EDİP AHMET YUKNEKİ

881-893

Sahra İpek EDİS AYDOĞAN

A NEW PERSPECTIVE TO THE DEDE KORKUT STORIES WITHIN THE FRAMEWORK OF HABITUS, CAPITAL, AND FIELD CONCEPTS OF PIERRE BOURDIEU (Research Article)

PIERRE BOURDİEU’NÜN HABİTUS, SERMAYE VE ALAN KAVRAMLARI ÇERÇEVESİNDE DEDE KORKUT HİKÂYESLERİ’NE YENİ BİR BAKIŞ

894-907

Sezergül YIKMIŞ

TÜRKÇEDE ÇIKARIM: VESİLETÜ’N- NECÂT ÖRNEĞİ (Araştırma Makalesi)

INFERENCE IN TURKISH: THE EXAMPLE OF VESİLETÜ’N- NECÂT

908-924

Doğan ÇOLAK

SAHA TÜRKÇESİNDE TAĞIS- “ÇIKMAK” FİİLİNİN TASVİR FİİLİ OLARAK KULLANIMI ÜZERİNE (Araştırma Makalesi)

ON THE USE OF THE VERB TAĞIS- (TO GO OUT) AS A DESCRIPTIVE VERB

925-934

Nursan ILDIRI

ÖZBEK TÜRKÇESİNDE NOKTALAMA İŞARETLERİNİN KULLANIMI (Araştırma Makalesi)

THE USE OF PUNCTUATION MARKS IN UZBEK TURKISH

935-956

Arzu KİYAT

KIRGIZ TOPLUMUNDA AKSAKAL (Araştırma Makalesi)

AKSAKAL IN KYRGYZ SOCIETY

957-967

Elif Şebnem DEMİRCİ

**KÖROĞLU DESTANI'NIN KAZAK VERSİYONUNDA CADININ FİZİKSEL İMAJINA AİT BİR
UNSUR: KULAK (Araştırma Makalesi)**

THE PHYSICAL IMAGE OF THE WITCH IN KÖROĞLU EPIC IN THE KAZAKH VERSION

968-975

Seher ÖZSERT

**A THEMATOLOGICAL COMPARISON OF THE DOMINANT FEMALE FIGURES IN EURIPIDES'
MEDEA, WILLIAM SHAKESPEARE'S MACBETH AND ÖZEN YULA'S UNOFFICIAL ROXELANA
(Research Article)**

*EURİPİDES'İN MEDEA'SI, WILLIAM SHAKESPEARE'İN MACBETH'İ VE ÖZEN YULA'NIN GAYRİ
RESMİ ROXELANA'SINDAKİ BASKIN KADIN FİGÜRLERİNİN TEMATOLOJİK BİR KARŞILAŞTIRMASI*

976-989

Emre VURAL

KERBELA'NIN BED SURETLERİ (Araştırma Makalesi)

WORSE FACES OF KERBALA

990-1008

Mete Bülent DEGER

YENİŞEHİRLİ AVNÎ'NİN "DUYMASUN" REDİFLİ GAZELİNE PSİKANALİTİK EDEBİYAT
KURAMI ÇERÇEVESİNDE BAKIŞ (Araştırma Makalesi)

*A VIEW TO YENİŞEHİRLİ AVNÎ'S GHAZAL OF "DUYMASIN" REPEATED VOICE IN THE
FRAMEWORK OF PSYCHOANALYTIC LITERARY THEORY*

1009-1023

Semih YEŞİLBAĞ

MAKSADÎ'NİN KANİJE KALESİ FETİHNÂMESİ (Araştırma Makalesi)

MAKSADÎ'S FETİHNÂME OF THE CONQUEST OF KANİJE CASTLE

1024-1054

Muhammed İkbâl GÜLER - Yavuz BAYRAM

TÜRKÇEDE İLK ÇEVİRİ ELEŞTİRİSİ: KISSA-İ ANTER MUKADDİMESİ (Araştırma Makalesi)

FIRST TRANSLATION CRITICAL IN TURKISH: QISSA-I ANTAR INTRODUCTION

1055-1076

Osman Kâmil ÇORBACI

TÜRK EDEBİYATI VE AHLAK EĞİTİMİNDE NASİHATİN ÖNEMİ: SALİH SAİM UNAR'IN ANA
BABA NASİHATLERİ KİTABININ TRANSKRİPSİYONU VE ANALİZİ (Araştırma Makalesi)

*THE IMPORTANCE OF ADVICE IN TURKISH LITERATURE AND MORAL EDUCATION:
TRANSCRIPTION AND ANALYSIS OF SALİH SAİM UNAR'S MOTHER AND FATHER ADVICE BOOK*

1077-1095

Özge ASLAN

TÜRK ÖYKÜSÜNDE DENEYSSEL BİR YÖNTEM: ÖYKÜYÜ SOMUTLAŞTIRMA İMKÂNI OLARAK
TİPOGRAFİK TASARILAR (Araştırma Makalesi)

*AN EXPERIMENTAL METHOD IN THE TURKISH STORY: TYPOGRAPHIC DESIGNS AS A POSSIBILITY
TO CONCRETE THE STORY*

1096-1127

Muzaffer UZUN

BİR METİN DİL BİLİMSEL ÇÖZÜMLEME: YUSUF ATILGAN'IN “TUTKU” ADLI HİKÂYESİNDE BAĞLAŞIKLIK VE TUTARLILIK (Araştırma Makalesi)

A TEXT LINGUISTIC ANALYSIS: COHESION AND COHERENCE IN YUSUF ATILGAN'S STORY TITLED “TUTKU”

1128-1158

Nurullah AYDIN - M. Abdullah ARSLAN

YEŞİL GÖZLÜ KARDAN ADAM'IN ANLATIM TEKNİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)

EXAMINATION OF YEŞİL GÖZLÜ KARDAN ADAM TERMS OF NARRATIVE TECHNIQUES

1159-1173

Zeki GÜREL

ALİ ULVİ KURUCU'NUN ŞİİRLERİNDE MEHMET AKİF ERSOY (Araştırma Makalesi)

MEHMET AKİF ERSOY IN ALİ ULVİ KURUCU'S POEMS

1174-1187

Selenay KOŞUMCU

ADIL / AD (+İYELİK) +{II4K}” YAPISINDA +{II4K} BİÇİMBİRİMİNİN “+(A) göre” İŞLEVİ ÜZERİNE (Araştırma Makalesi)

THE MORPHEME OF +{II4K} IN THE STRUCTURE OF PRONOUN/NOUN (+POSSESSIVE)+{II4K}” ON THE FUNCTION “+(A) göre”

1188-1200

Sedat MADEN - Nidanur DURMAZ

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (8. SINIF ÖRNEĞİ) (Araştırma Makalesi)

EXAMINATION TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF KEY COMPETENCIES (8TH GRADE EXAMPLE)

1201-1220

Hakan SARITİKEN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE DRAMA
TEKNIĞİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (**Araştırma
Makalesi**)

*EVALUATION OF TURKISH TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ON THE USE OF DRAMA
TECHNIQUE IN SECONDARY SCHOOL TURKISH LESSONS*

1221-1236

Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN - Emin KÖSE

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ İÇİN KULLANILAN WEB 2.0 ARAÇLARINA
YÖNELİK ALGILARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI (**Araştırma Makalesi**)

*WEB 2.0 TOOLS USED IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' TURKISH LESSONS SELF-
PERCEPTIONS: A CASE STUDY*

1237-1253

Betül KERAY DİNÇEL - Gül SANLAV

OKUMA STRATEJİLERİNE YÖNELİK YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (**Araştırma Makalesi**)

*EXAMINATION OF GRADUATE THESIS ON READING STRATEGIES IN TERMS OF DIFFERENT
VARIABLES*

1254-1285

İlayda KAYA

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM TEMELLİ
ETKİNLİKLERİN KONUŞMA BECERİSİNDE KULLANIMINA DAİR ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
(**Araştırma Makalesi**)

*STUDENT OPINIONS ON THE USE OF COMMUNICATIVE APPROACH-BASED ACTIVITIES IN
SPEAKING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

1286-1304

Musa KAYA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE AKTARIMLARLA İLGİLİ
ÇALIŞMALARIN ANALİZİ (**Araştırma Makalesi**)

*ANALYSIS OF THE STUDIES ON THE TRANSFERS IN TEACHING TURKISH AND ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE*

1305-1319

Selçuk DOĞAN - Mehmet Volkan DEMİREL

TÜRKÇENİN YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE İNANÇLARI (**Araştırma Makalesi**)

*TEACHER BELIEFS ON DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A
SECOND LANGUAGE*

1320-1339

Zehra Sümeyye ERTEM

HOLLANDA VE TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ OLMAK (**Araştırma Makalesi**)

BECOMING AN ENGLISH TEACHER IN NETHERLANDS AND TURKEY

1340-1361

Fatime KIRS - Bayram AŞILIOĞLU

2018 ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ELEŞTİREL
OKUMA KAZANIMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ (**Araştırma Makalesi**)

*EXAMINATION OF 2018 SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE
CURRICULUM IN TERMS OF CRITICAL READING OUTCOMES*

1362-1381

Merve KURUM - Murat İNCE - Cevat EKER

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ VE MESLEKİ ÖZ YETERLİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (**Araştırma Makalesi**)

*THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' ACADEMIC OPTIMISM AND
PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL SELF-EFFICACY*

1382-1398

Esmehan ÖZER - Hülya KOÇ

ÖZEL YETENEKLİ VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA BELLEĞİ
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ (**Araştırma Makalesi**)

*EXAMINATION OF WORKING MEMORY SKILLS OF GIFTED AND TYPICAL DEVELOPMENT
STUDENTS*

1399-1414

Abdulkadir ÖZKAYA - Okan SARIGÖZ - Abdulkadir DEMİR - Ahmet BOZAK

THE ACHIEVEMENTS LEVELS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE SCIENCE
CURRICULUM ON THE SUBSTANCE AND ITS NATURE: AN ANALYSIS THROUGH THE
REVISED BLOOM'S TAXONOMY (**Research Article**)

*ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI MADDENİN DOĞASI
KONUSUNDAKİ BAŞARI DÜZEYLERİ: YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ ÜZERİNDEN BİR
ANALİZ*

1415-1434

Didem KAYAHAN YÜKSEL - Hakan SARIÇAM

ÖĞRETMEN KARARLILIK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (**Araştırma Makalesi**)

THE ADAPTATION OF TEACHER GRIT SCALE TO TURKISH: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

1435-1449

Kaan GÜNEY

DEZAVANTAJLI BİREYLERDE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME MOTİVASYONU OLUŞTURMAK
AMACIYLA BAŞARILARIYLA ÜNLENMİŞ ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN BİYOGRAFİK
İNCELEMESİ (**Araştırma Makalesi**)

*BIOGRAPHIC EXAMINATION OF INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS, FAMOUS FOR THEIR
SUCCESSFUL SUCCESSES, IN ORDER TO CREATE THE MOTIVATION OF SELF-REALIZATION IN
DISADVANTAGED INDIVIDUALS*

1450-1472

Mehmet Ali EROĞLU

ANTALYA KALEİÇİ ÖZEL KOLEKSİYONLARDA BULUNAN ÇUVAL DOKUMALARI (**Araştırma
Makalesi**)

SACK WEAVINGS IN PRIVATE COLLECTIONS IN ANTALYA KALEİÇİ

1473-1495



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 881-893, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**YUSUF HAS HACİB VE EDİP AHMET YÜKNEKİ'NİN AHLAK ANLAYIŞLARINDA
RASYONALİST TEMELLER***

Erdoğan Serdar ÇALIK**

Geliş Tarihi: 28.07.2023

Kabul Tarihi: 23.08.2023

Öz

Bu makalede geçiş dönemi olarak da adlandırılan Karahanlı Türkçesi yazılı ürünlerinde Türk ahlak anlayışının dayandığı rasyonalist temellerin kuşaklar arasında nasıl aktarıldığı sorunu incelenmiştir. İfade edilen amaca yönelik olarak ahlak anlayışını en iyi yansıtan iki geçiş dönemi eseri, Kutadgu Bilig ve Atabetü'l-Hakayık, çalışmanın temel materyali olarak tercih edilmiştir. Bir giriş ve iki ana başlıktan oluşan makalenin girişinde ahlakın tanımı yapılmış, ahlak felsefesine incelediği konular ana hatlarıyla ifade edilmiş ve ahlak anlayışlarının dayandığı temeller açısından rasyonalist bakış açısı izah edilmiştir. Eski Türklerdeki ahlak anlayışına kısaca değinilerek Karahanlı Türkçesi yazılı ürünlerinde akıl ve bilgi temelli eski ahlak anlayışının izlerine geçiş yapılmıştır. Makalenin birinci bölümünde Kutadgu Bilig'de akıl, bilgi aracılığıyla en yüce değer olan erdeme ulaşmayı sağlayacak öğütler ele alınmıştır. İkinci bölümde ise birçok noktada Kutadgu Bilig'in benzeri ve aynı normatif geleneğin devamı olan Atabetü'l-Hakayık örneğinde yukarıda ifade edilen çerçevedeki öğütler incelenmiştir. Sonuçta çıkış noktaları aynı olan iki eserin ahlak anlayışındaki farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ahlak, akıl, bilgi, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakayık.

**THE RATIONALIST UNDERPINNINGS INHERENT IN THE
ETHICAL FRAMEWORKS ESPOUSED BY YUSUF HAS HACİB
AND EDİP AHMET YÜKNEKİ**

Abstract

This article delves into the examination of the transfer of rationalist foundations, which form the basis of Turkish moral understanding, across generations in Karakhanid Turkish written products, commonly referred to as the transitional period. In order to fulfil the designated objective, the chosen corpus of study comprises Kutadgu Bilig and Atabetü'l-Hakayık, two seminal works that epitomize the essence of moral comprehension during a transitional period. Within the introductory section of the article, comprising an initial segment and two principal headings, the elucidation of the concept of morality is proffered, followed by an explication of the subjects that fall under the purview of moral philosophy. Furthermore, the rationalist

* Bu makale, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. H. Ömer ÖZDEN danışmanlığında hazırlanan ve 23 Haziran 2023'te savunulan "Türk Düşünce Tarihi Geçiş Dönemi Eserlerinde Ahlak Felsefeleri (Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakayık, Divanu Lugati't-Türk) başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr.; Atatürk Üniversitesi, ersrdclik@gmail.com, escalik@atauni.edu.tr.

standpoint is expounded upon, particularly with regard to the fundamental underpinnings of moral comprehension. The discourse commenced by providing a concise allusion to the moral comprehension of the ancient Turks, thereby facilitating a seamless segue into the vestiges of the erudite and knowledge-centric antiquated moral understanding discernible within the written artefacts of Karakhanid Turkish. The initial segment of the article delves into the elucidation of the counsel proffered in Kutadgu Bilig, which serves as a conduit for attaining the pinnacle of worthiness and moral excellence via sagacity and erudition. In the subsequent section, an analysis is conducted on the counsel provided within the aforementioned framework, specifically in relation to Atabetü'l-Hakayık. This literary work bears resemblance to Kutadgu Bilig in numerous aspects and serves as a continuation of the same normative tradition. Consequently, the disparities in the ethical comprehension of the two aforementioned works, despite their shared foundations, were ascertained.

Keywords: Morality, reason, knowledge, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakayık.

Giriş

Ahlak, en geniş tanımıyla insan ilişkilerinde doğru, yanlış ya da iyi, kötü kelimeleriyle tanımlanan değer bildirici yargıların ifade edilmesidir. Ahlak felsefesi ise insan yaşamındaki değerleri, yargıları ve ilkeleri inceleyen felsefe disiplinine verilen isimdir. Bu ilişkiyi incelerken felsefe alanının bir disiplini olan ahlak, teorik çerçevesinden ziyade pratik alanda toplumsal düzenin sağlanması açısından etkin rol oynayan bir konumda bulunmaktadır.

Bulunmuş olduğu bu konumdan hareketle ahlakın tarafımızı ilgilendiren en geniş tanımı, ilkel toplumlar da dâhil olmak üzere her toplumda var olan, toplumsal düzenin sağlanması ve sürdürülmesi işlevini yürüten kural ya da kurallar bütünü olarak yapılabilir (Elmalı, 2007, s. 9). Burada toplumsal düzenin devamlılığı açısından ahlak felsefesi çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü insan felsefe tarihinin en büyük düşünürlerinden biri olan Aristoteles (1975) tarafından “zoon politikon” (s. 9) olarak tanımlanan, bireysel olarak varlığını devam ettiremeyen ve toplumsal, siyasal birliktelikle yaşamını sürdürebilen bir canlıdır.

Sahip olmuş olduğu bu toplumsal düzenleyici rolü ile birlikte rasyonalist, emotionist, intuitionist ve teolojik olmak üzere dayandıkları temeller açısından ahlak ekolleri dört ana başlık altında toplanmaktadır. Her toplum kendi kültür birikimi ve yaşam biçimine göre bir ahlak dizgesi oluşturup toplumsal huzur ve mutluluğu elde etmek için çalışmaktadır. Çünkü doğal bir ihtiyaç olan ahlakın önemli amaçları bunu öngörmektedir. Bu amaçla türetilmiş olan, her toplumun kendine has ahlak kuralları ve bu kuralları belirleyen iyi, kötü, doğru, yanlış anlayışları vardır (Elmalı, 2013, s. 18). Burada bizi ilgilendiren rasyonalist temele dayanan ahlak felsefeleri, önermelerini yalnızca akla dayandırmaktadırlar. Akıl iyi, kötü, doğru ve yanlışın belirleneceği tek ölçüdür. Amaç, filozofun yönelimine göre değişse de temel önermelerin oluşturulmasında aklın otorite sayılmasını etkilemez. Amaç veya sonuç ne olursa olsun, kaynağı akıl olan ahlak felsefeleri akla dayalı ve akılla temellendirilmiş ahlak anlayışları olarak isimlendirilmektedir (Elmalı, 2007, s. 18).

Bu akıl temelli ahlak anlayışları, bir toplumun ortaya konulmuş belirleyici metinlerinde kendini göstermektedir. Özellikle Türkler açısından ahlak ve bu ahlak anlayışının dayandığı temeller millet bilincinin devamlılığı açısından hayati öneme sahiptir. Zaten Türkler, çok eski zamanlardan beri yüksek bir ahlaki toplum bilincine sahiptir. Tarih sahnesinde yer almış her

medeniyet belli alanlarda en yüksek noktalara çıkmışlardır. Eski Yunanlıların sanat, Romalıların hukuk, Yahudiler ve Arapların din, Fransızların edebiyat, İngilizlerin iktisat, Almanların felsefe ve Türklerin de ahlak noktasında zirvelere ulaşmış oldukları düşünce tarihi açısından kabul görmüş bir gerçekliktir (Ziya Gökalp, 2019, s. 147).

Türkler tarih sahnesinde yer almaya başladıkları zamanlardan itibaren cesaretleri ile beraber birçok eşsiz özelliğe sahip olan çok büyük bir ırktır. Ancak bunların dışında Türklerin daha başka meziyetleri de vardır. Örneğin yüksek zekâ seviyesine sahip olarak maddi ve manevi güzellik, temizlik ve dürüstlük gibi kavramlarla birlikte yoğrulmuş üstün bir teşkilatçı yapı, geçmişte çok önemli olduğu gibi günümüzde bile Türklerin terk etmek zorunda kaldığı ülkelerde sosyal yaşam anlamında etkisini hâlâ sürdürmektedir (Erdem, 2016, s. 203).

Türklerin sosyal yaşam anlamında diğer toplumlarda da iz bırakacak kadar etkiye sahip olduğu ahlaki değerlerin temelinde bozkır kültürü yer almaktadır. Bozkır kültürü, göçebe bir hayat tarzına dayalı olduğundan sürekli bir dinamizm içinde kalarak Türklerin çok zengin bir dünya görüşü ile birlikte sosyal ve ahlaki açıdan da zirveye çıkmasının önünü açmıştır. Böylece hem sosyal hem iktisadi hem de sözlü olarak ifade edilen kanunlar açısından Türkler tarih sahnesinde ilk sistemli sosyal organizasyonun öncüsü konumundadırlar (Kafesoğlu, 1997, s. 223).

Türk toplumunun ahlak alanında bu kadar etkili olmasının kökeni olan bozkır kültürü İslamiyet'in kabulünden sonra da ortaya konulan metinlerde etkisini göstermiştir. Geçiş dönemi olarak isimlendirilen Karahanlı Dönemi'nde kaleme alınmış olan başyapıt niteliğindeki metinlerden Kutadgu Bilig ve Atabetü'l-Hakayık bunun en güzel örneklerindedir.

1. Kutadgu Bilig'de Ortaya Koyulan Akıl ve Bilgi Temelli Ahlak Anlayışı

Yusuf Has Hacib (Balasagunlu Yusuf) tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig, Türk-İslam edebiyatının bilinen ilk önemli yapıtıdır. Yazarı Yusuf tarafından XI. yüzyılda kaleme alınan bu eserin (1069-1070) yazımına Balasagun'da başlanmış ve Kaşgar'da tamamlanmıştır. Yazımı on sekiz ay süren eser 6645 beyitten oluşan manzum bir eserdir. Karahanlı Türkçesi ile kaleme alınmış olan eser dil yapısı ve taşıdığı özellikler bakımından eski Türk dili ve kısmen de İslami Dönem'in dil özelliklerini yansıtan bu başyapıt, düşünce tarihimiz açısından çok değerli bir eser niteliğindedir (Korkmaz, 2020, s. 1). Kelime anlamı olarak Kut'a sahip olma, mesut olma bilgisi anlamına gelen esere 'Kutlu Olma Bilgisi' adı verilmiştir.

Kutadgu Bilig, hem bireysel olarak iyilik üstüne kurulu dürüst bir hayat tarzının nasıl yaşanacağı noktasında dört temel karakter arasında belirlenen temel bir yapının yanı sıra gündelik hayatta olan uygulamaları da ortaya koyarken hem de Eski Türklerden gelen töre ve kut anlayışına bağlı geleneksel düşünce biçimini İslamiyet ile birlikte harmanlayan toplumsal bir sosyal yapıyı hedeflemektedir (Akyol, 2017, s. 18). Eserin ortaya koyduğu ahlak anlayışının daha iyi anlaşılabilmesi için en başta dört temel karakter üzerine kurulu ana yapının açıklanması gerekmektedir. Bu dört temel karakterde çalışmamız açısından bizi ilgilendiren akıldır.

Eserde Akıl, Ay Toldı'nın oğlu olan Ögdilmiş karakteri ile sembolize edilmiştir. Akılı temsil eden Ögdilmiş'in kelime anlamı övgüye layık olan, akılla iş gören büyük kılavuz demektir. Akılı simgeleyen Ögdilmiş kişiyi yücelten vasıflar taşımaktadır (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 145). Karakter olarak sade ve yumuşak huylu olan Ögdilmiş alçakgönüllü ve tatlı biridir (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 361). Akıl, Töre'nin doğru uygulanabilmesi için şart olan

unsurlardan biridir. Babasının erken ölümünden sonra Kün Togdı tarafından yetiştirilen Ögdilmiş hükümdarın yanında Töre'yi öğrenmiştir (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 347). Aynı şekilde o da Töre'nin uygulanması için gerekli olan Akıl yönünü tamamlamaktadır. İnsanın ahlaki açıdan tamamlanması Töre ve usule uygun şekilde hareket etmesi ile olur. Töre ve usulün doğru uygulanabilmesinin yolu da Akıldan geçmektedir. Aklın doğru kullanılabilmesinin en önemli yanı da ölçülü olmasıdır. Yusuf Has Hacib tarafından kurulan bu paralellik insanda bulunan nefsanî duyguların Akıl ile dengelenerek orta yolun bulunmasıdır. Bu durumda harekete geçen insanlar belli ilkelere bağlı kalmış olacaktır (Akyol, 2017, s. 49).

Ömrünü kendi özünü bulmaya adanmış olan Ögdilmiş bütün eser boyunca diğer bütün konularla iç içedir. İki binden fazla beyitte bahsolunan Ögdilmiş, Yusuf Has Hacib'in akla verdiği önemin göstergesidir (Özden, 2007, s. 49). Töre'nin Aklın sayesinde doğru uygulanması, hükümdara itibar kazandırmaktadır. Hükümdar Ögdilmiş'ten bahsederken kendisinin gözü, dili ve eli olduğunu; onun sayesinde doğru kararlar verdiği için iyi bir şöhret kazandığını vurgular (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 567). Ögdilmiş de hükümdara Aklın Tanrı vergisi bir değer olduğunu, akılla her türlü nimete ulaşılabileceğini söyler. Aklın her türlü erdemini başı olduğunu, akılsız insanların asla dinlenmemesi gerektiğini vurgular. Aklın değerli bir şey olduğu için insanın kafasında bulunduğundan bahsederek, Tanrı'nın özel kullarının hareketlerini ve dilini akıl ile kontrol ettiğini belirtir (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 381).

Bu durum Antik Yunan felsefecilerinden Platon ve Aristoteles'in görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Platon (2008) insan bedeninin en değerli uzvu olarak tüm bedenün üstünde yer alan ve ölümsüz ruhu taşıdığını düşündüğü baş kısmını kabul etmektedir (s. 68-69). Platon tarafından baş kısmının bu kadar değerli görülmesinin altında yatan sebep akla verilen önemden gelmektedir. Aristoteles (2022) açısından da insanın amacı sadece yaşamak değildir. İnsana ait olan duygusal açıklığının giderilmesi gerektiği noktasına verilecek cevap akla sahip olan bir hayattır. İnsan için önemli olan iyinin, ruhun erdemli eylemleri olması ve tüm yaşam boyunca sürmesi gerekmektedir (s. 29-30).

Hem Töre hem de Kut'un uygulanmasında akla verilen değer Yusuf Has Hacib tarafından eserde çok iyi bir dengeye oturtulmuştur. Yapısı gereği akıl sahibi olan insan, davranış ve düşünceleri ile diğer canlılardan ayrılmaktadır. Bütün insanlar mutluluğun iyi bir şey olduğundan bahseder ama mutluluğun ne olduğu hakkında çok az insan bilgi sahibidir. Burada erdemli eylemlerden söz edilebilmesi için insanın aşırılıklardan kaçması ve dengeli bir hayat sürmesi önemlidir. Aşırılığa kaçan ve nefsinin her isteğini yerine getiren bir bireyin mutluluğundan söz etmemiz mümkün değildir. İnsanı orta yolda tutacak ve sahip olduğu erdemlerle mutlu bir hayat sürmesini sağlayacak olan ahlakın kaynaklarından biri olarak da değerlendirilen akıldır. Bu açıdan eserde Yusuf Has Hacib tarafından akla çok önem verilmiş ve hemen her konuda akla vurgu yapılarak anlatılmak istenenler dile getirilmiştir. Akla dayanmayan Töre'nin, Kut'un devamlılığını sağlaması mümkün değildir.

Teorik çerçevede akılı temele oturtan Yusuf Has Hacib, normatif değerler noktasında da akıldan hareketle ahlakın en yüce amacı olan erdeme ulaşma noktasını insanın bilgili olmasına bağlamaktadır. Çünkü bilgiye insan sadece akıl yoluyla ulaşabilmektedir. Erdem, kelime anlamı olarak her zaman iyi ve doğru olanı yapmaya yatkınlık olarak tanımlanmaktadır. Sokrates'e göre, insana kendisine özgü ve uygun olanı gerçekleştirme imkânı veren yetkinlik olarak tanımlanan erdem, insana özgü bir yetebilme durumudur (Cevizci, 1999, s. 310-311).

Bilgi ile arasında çok sıkı bir bağ bulunan erdem anlayışının kökenleri Antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi İlk Çağ'ın büyük düşünürleri bu konunun üzerinde önemle durmuşlardır. Mutluluk ve erdem, birbiriyle ilintili iki önemli kavram olarak ele alınmıştır. Örneğin Sokrates için insanın erdeme ulaşabilmesinin yolu kendisiyle uyumlu yaşayabilmesi ve aklını kullanabilmesinden geçmektedir. Aynı zamanda Sokrates erdemin bilgi olduğunu ve bir insanın bilerek asla kötülük yapmayacağını savunur. Sokrates hayatının her aşamasında davranışlarının sebep ve sonuçları hakkında bilinçli olarak hesap vermesini bilen bir insandır. İnsanın hareketlerini aklına uygun olarak ayarlaması başlıca kaygısıdır ve bu kaygı insanı erdeme götüren yoldur (Akarsu, 1962, s. 59).

Yusuf Has Hacib (2008) tarafından da erdem hakkında İlk Çağ düşünürlerine benzer bir değerlendirme yapılmıştır. Ögdülmiş, Kün Togdı'ya cevabında bu erdemin başka bir adının da bilgi ve akıl olduğunu söylemektedir (s. 357). Kim yardımını erdemli bir şekilde muhtaç olana uzatırsa, buna yüce dağların bile başını egeceğinden bahseder (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 501). Erdemli insanın namının her tarafa yayılacağını, eğer bir erdemi yoksa unutulup gideceğini, insanın başkalarına üstünlüğünün erdemle olacağını, erdemi çok olanın hızlı yükseleceğini vurgular (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 499). Erdem noktasında aklın sürekli vurgulanması tesadüfi olarak karşımıza çıkan bir durum değildir. Daha önceden Töre ve Kut'un sağlıklı olarak uygulanabilmesi için aklın ne kadar önemli olduğuna değinmiştik. Ana temeller üzerine kurulu dört sembolik karakter içerisinde akıl nasıl bağlayıcı bir harç görevi görüyorsa, normatif olarak bahsedilen ilkeler açısından ise karşımıza bütün değerlerin üstünde bir değer olarak yükselen ve gücünü akıldan alan erdem değeri çıkmaktadır.

Yusuf Has Hacib (2008) bu noktada normatif bütün değerleri erdeme, erdemi ise akıl ve mutluluk noktasından Ögdülmiş ve Ay Toldı'ya bağlayarak eserde ortaya koymuş olduğu ahlak tasavvurunu en üstte tuttuğu ana temellerden en altta bulunan değerlere kadar sistemli bir biçimde ortaya koymuştur. Hükümdarın istediği şeylerin etrafında toplanması için bütün erdemlerin hükümdarda toplanması gerekmektedir. Dünyayı yönetecek birine bütün erdemler gereklidir ve dünyayı yöneten bu erdemler sayesinde bu gücü elde eder. Erdeme kıymet verip öğrenmek gerekmektedir. Bir insan bilgi ve erdemin peşinden giderse başka zamanlarda da erdem kişinin peşinden gelip ona hürmet eder. Kişi bilgi edinmeli, anlayış sahibi olup zamanını dolu geçirmelidir. Eğer bunları yaparsa zamanı geldiğinde bu değerler kendisine iyilikten başka bir şey getirmeyecektir (s. 551-553).

Batı düşüncesinin ilk temsilcilerinde olduğu gibi İslam düşünce tarihinin de temsilcileri olan İslam filozofları açısından erdem, ahlakın temel taşıdır. Erdemli insan taşıdığı bu iyi vasıfların yanı sıra kötü davranışlar karşısında kendini bundan koruyacak güce sahip olduğundan adeta ruhsal bir doyuma ulaşmaktadır (Erdoğan, 2019, s. 40). Burada dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan birisi, eserde zikredilen bu erdemlerin hem İslamiyet Öncesi Türk ahlakında çok büyük bir yere sahip olması hem de İslamiyet'in kabulü ile birlikte dini müeyyideler açısından doğru sayılan davranışlar olmalarıdır. Evrensel ahlak ilkeleri olarak isimlendirebileceğimiz bu erdemler, hem bizzat erdem kelimesi özelinde ve anlamında hem de karşıladığı diğer ahlaki değerler açısından eserde sıkça işlenen değerlerin başında gelmektedir.

Yusuf Has Hacib tarafından erdemi bilgiye bağlamanın yanında bilgi anlayışı da müstakil olarak çok önemli bir yer tutmaktadır. En temelinde düşünen bilinç ile düşünülen arasında kurulan ilgi, bilme fiilinin sonucunda doğrulanmış bir önerme ifadesi olarak tanımlanan bilgi (Bolay, 2013, s. 44) felsefe tarihinde her zaman çok tartışılan konulardan biri

olmuştur. Birçok filozof tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olan bilgi literatür olarak çok geniş bir alana sahiptir. Yusuf Has Hacib açısından bilgi erdemle doğru orantılı olarak ele alınabilecek bir değerdir. Erdemli olmakla mutluluk arasındaki ilişkiden bahsedilmesi Antik Çağ'ın filozoflarına kadar uzanmaktadır.

Sokrates'e göre bir insanın mutlu olmasına en büyük katkıyı sağlayan ve bunun kaynağı olan değer bilgidir. Aynı şekilde bir insanı mutsuzluğa itecek ve onun mutluluğuna engel olacak en büyük engel de bilgisizliktir. Bilgi insan fıtratının, benliğinin, erdemin ve erdemden hareketle mutluluğun kaynağıdır. Kısaca Sokrates için erdem bilgiye, erdemsizlik de bilgisizliğe eşittir (Arslan, 2008, s. 129). Bununla birlikte Sokrates hiç kimsenin bilerek kötülük yapmayacağını da vurgulamaktadır. Onun için insanlar kötü şeyleri bilirler ve farklı şekilde davranmazlar. Bir şeyden alınan zevkle iyilik onun için aynı şeydir. Kötülüğün kötü olduğunu bilmesine rağmen bir kişi kendisini iyilik yaptığına inandırmışsa burada farkındalık durumu yoktur (Platon, 2016, s. 84). Kendimizi zevklere kaptırmamanın yolu bilgelikten geçmektedir. Yani Sokrates'e göre bir insan nasıl davranacağını bilecek kadar bilgiye sahipse zevklerinin esiri olmadan yaşayabilir. Bu durum ise onu erdem yani mutluluğa götürmektedir. Ayrıca bilgi konusunun pratik açıdan değerlendirilmesi de burada önem arz etmektedir. Sokrates öncesi dönemde yaşamış olan Sofistler için bilgi, insanların merakını gidermek için kullanılacak teorik bir zeminden ziyade bizzat hayatın içinde yer alması gereken, kontrolü elde tutmaya yarayan, yaşamı kolaylaştırıp mutluluğa ulaştıran bir araç olmalıdır (Zeller, 2001, s. 99).

İlk Çağ'ın bu bilgi anlayışı ve mutlulukla arasında bulunan ilişki, Yusuf Has Hacib tarafından ahlak felsefesi açısından konunun incelenmesinde benzerlik göstermektedir. Bilge teriminin kullanımı, İslamiyet Öncesi Dönem'de de Türkler arasında çok yaygın kullanılan bir ifadedir. Örneğin Tonyukuk'un lakabının bilge olması, Türk kağanlarının çoğunun isminde bilge kelimesinin geçmesi (Türk Bilge Kağan, Bilge Kutlu Kağan, İl Tutmuş Bilge Kağan, vs.) Türklerin bilgelige verdiği önemin kanıtıdır (Özden, 2007, s. 58). Yusuf Has Hacib (2008) için yapılan bütün iyilikler, bilginin sayesinde olmaktadır. Bilgi o kadar faydalı bir şeydir ki onunla gökyüzüne bile gitmenin bir yolu bulunur (s. 125). Nitekim bilgiyi bilime aktaran insan, teknolojiyi geliştirerek uzaya gitmiş ve hatta günümüzde uzayda koloniler kurmanın peşine düşmüştür.

Bilindiği gibi iyilik insanı mutluluğa götüren bir yoldur. Kimse kötülükle mutluluğa varamaz. Bilgi aracılığıyla iyiliğin bir insanı ulaştırabileceği son nokta en yüce değer olan erdemdir. O zaman iyilik şartını bilgiye bağlayan Yusuf Has Hacib'e göre bilgi, kişiyi erdeme ulaştıran temel yoldur. Aynı zamanda Aklın, Töre ve Kut'un uygulanabilmesi için ne kadar değerli olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Akıl ve mutluluk arasında kurulan doğru ilişkiye ilaveten Yusuf Has Hacib tarafından akıl ve bilgi arasında da doğrudan bir temas kurulmaktadır. Yusuf Has Hacib (2008), bilginin kıymetinin sadece o bilgiye sahip olanlar tarafından bilinebileceğini söyler ve bir insanın akla değer vermesinin ona saygı göstermesinin yolunun bilgiden geçtiğini vurgular (s. 163).

Eserde bilgi, birçok anlamda kullanılmaktadır. Bilgi yol gösterici, kötülüklerden koruyucu, tükenmeyen, besleyici özelliği olan, olgunlaştıran ve tedavi eden, canlandıran kısaca pratik hayatın her alanında öne çıkan bir değerdir (Özavşar, 2021, s. 421-424). Ögdülmüş Töre'ye seslenirken maddi gücünün çok olduğunu, ordusunun ve adamlarının bulunduğunu söyleyerek ona her türlü çözümü gösterecek bilgi ve akla sahip olduğunu vurgular (Yusuf Has

Hacib, 2008, s. 917). Yine başka bir beytinde insanın bilgi ile büyüyeceğini, akıl ve bilginin doğruluk yolunda başarılı olmak için şart olduğunu söyler (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 383).

Eserde aynı zamanda ruh ve beden sağlığı açısından bilginin önemine vurgu yapılmış ve ibadetler, akıbet ve ahiret hayatına olan inanç açısından da bilgiye başvurulmuştur. Nefsin, şehvet gibi duygulara yönelmesi ve hevesini kırmanın yolu akıldan geçmekte, bundan kesin kurtuluşun yolunun ise nefsin başını bilgiyle ezmek olduğunu belirtmektedir (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 915). Konunun devamında vücudun doğru olması için nefse olan kötü eğilimlerin öldürülmesinden bahsedilmektedir. Bundan sonra vücudun eğriliği düzelecektir (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 917). Görülüyor ki nefsi kontrol altına alıp ölçülü olmanın yolu, bilgi ile onu alt etmekten geçmektedir. Bilgi konusuna çok önem veren ve üzerinde hassas bir şekilde duran Yusuf Has Hacib için ibadet noktasında da bilgi önem arz etmektedir. Bilginin cehennemin kapısını mühürleyeceğinden bahsederek Tanrıya karşı yapılacak olan ibadete bilgiyle yaklaşılması gerektiğini söyler (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 581). Hem dünya hem de ahiret hayatı için bilginin önemini vurgulayan düşünür aynı zamanda bireysel olarak akıllı ve bilgiyi insana çok yakın kabul etmektedir. Akıl insan için iyi ve yeminli bir dost olduğunu vurgularken bilginin ise insana çok merhametli bir kardeş olduğundan bahseder (Yusuf Has Hacib, 2008, s. 139).

Daha önce belirttiğimiz gibi Eski Türkler için de çok önemli bir yere sahip olan bilgili olmak, eserde erdem değeri altında bütün değerlere bağlanan, mutluluğa ulaştırmada, erdemli olmada temel bir kavram olarak her yerde karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Yusuf Has Hacib (2008) bile kitabın adından bahsederken, eserin ismini mutluluk veren bilgi koyduğunu, amacının okuyana kutlu olması ve okuyanın elinden tutması olduğunu söylemiştir (s. 145).

2. Atabetü'l-Hakayık'ta Ortaya Koyulan Akıl ve Bilgi Temelli Ahlak Anlayışı

Atabetü'l-Hakayık, Türklerin Müslümanlığı benimseyip kabul etmesinden sonraki dönemde hüküm süren Karahanlılar zamanında kaleme alınmış bir eserdir. Kutadgu Bilig'den sonra geçiş döneminin ahlak tasavvuru açısından ikinci büyük eseri olarak anılmaktadır. 12. yy. ilk yarısında kaleme alındığı düşünülen eserin yazarı, Arapça ve Farsçaya hâkim, takva sahibi, bilgili ve erdem sahibi, bir Türk şairi olan Edip Ahmet bin Mahmud Yükneki'dir (Çağbayır, 2013, s. 38).

Edip Ahmet Yükneki tarafından da ahlaki bir anlayışın temelinde erdem, erdeme ulaşma noktasında bilgi ve bilginin temeli olarak akıl önemli bir yer tutmaktadır. İnsanın ruhsal doygunluğa ulaşması olarak tanımlanan erdem, ahlakın örnek gösterdiği iyi olma, cesaret, bilgi, doğru vb. özelliklerin bir kişide toplanarak onun en yüceye olana yükselmesi ile alakalı bir kavramdır. Erdemler farklı düşünürler, farklı zaman ve mekânlar arasında değişiklik göstererek her toplum açısından değişiklikler gösterebilir (MacIntyre, 2019, s. 370). Böyle olmasına rağmen farklılıklar gösterse de bir insanı ruhsal doygunluğa ulaştırdığı noktasında bütün düşünce sistemleri hemen hemen aynı fikirdedir.

Edip Ahmet Yükneki (2006) tarafından erdem sözcüğü metin içerisinde sadece iki kez kullanılmasına rağmen, verilmek istenen ana mesaj ve Edip Ahmet'in okuyucuya sesleniş bölümünde asıl amacının kişiyi ahlaki açıdan en iyi, en yüce olan erdeme ulaştırmak olduğunu görmekteyiz. Onun için övgülere layık olan yüce sultan bile, bütün iyi vasıflara sahip olan erdem kaynağıdır (s. 84).

Edip Ahmet (2006)'e göre bu dünya Kut'u kaybetmiş ve adeta bir insan gibi ihtiyarlayıp bunamış bir yerdir. Çünkü bu dünya erdem sahibi olan insana durmadan eziyet çektirir (s. 98). Görüldüğü üzere insanı mutluluğa ulaştıran Kut ile erdemli olmak arasında paralel bir ilişki vardır. İnsanın amacı Kut'a ulaşmak olduğundan bunun yolu da erdemli bir insan olmaktan geçmektedir. Bir insanın sahip olduğu erdem yüzünden bu dünyada kötülük görmesi, onun sahip olduğu değerlerin sonucunda ulaşmış olduğu yüce erdemden değil, dünyanın bozukluğundan kaynaklanmaktadır. İnsan her zaman kendisi için sayılan olumlu değerlere ulaşmak için çabalamalı ve kendisini kötü değerlerden uzak tutmalıdır.

Edip Ahmet (2006) için eseri, insanları ahlaki açılarından en yüce noktaya getirmek için kaleme alınmış bir nasihat, ahlak kitabıdır. Çok hızlı geçen bu dünya hayatında insanlar ölümlüdür. Yazıya geçirilmiş söz ise nesiller boyu devamlılığını korur. Bu eser kaleme alınış şekli olarak seçmece bir kitaptır. Çürümüş, işe yaramaz sözler kitaptan atılmış, sadece nadir bulunan sırmalı atlas gibi sözler eserde kalmıştır. Bu yüzden okuyacak olan kendisine buradan dersler çıkarmalıdır (s. 99). Buradan çıkarılacak bütün dersler, kazanılacak bütün değerler, kişiyi sadece erdemli insan olmaya ulaştırmaya yarayan araçlardır. İnsanın bu dünyadaki amacı da bütün bu değerlere sahip olmak için çalışıp en yüce iyiye, erdeme ulaşabilmektir.

Erdem noktasındaki görüşlerinden sonra da Yusuf Has Hacib gibi Edip Ahmet Yükneki için de bilgi, ahlak tasavvurunun oluşturulmasında çok önemlidir. Bilgi birçok kavramla ilişkili olan, düşünce açısından hemen her konuyla ilişkilendirilebilecek çok geniş bir alandır. Bilginin pratik alanlarından birisi de ahlak noktasında insanları mutluluğa ulaştırmasıdır. Daha somut bir ifadeyle eğer amaç insanların mutluluğu ve ahlak da buna hizmet eden bir değerse, burada bilgi bazı düşünürlerle göre temel şart olmaktadır.

Edip Ahmet Yükneki (2006), mutluluk ve bilgi arasındaki ilişkiyi gerekli bulan düşünürlerden birisidir. Kendisi zaten söylemiş olduğu bütün sözlerin temelinde bilginin yatmakta olduğunu belirtmiştir. Ona göre insan bilgi sahibi insanlarla yakınlık kurmalıdır. Kişinin bilgili insanlarla kuracağı bağ kendisine çok şey katar. En başında bir insan mutluluğa ulaşmak istiyorsa bunun yolunun bilgiden geçtiğini bilmelidir. İnsanı mutluluğa götürecekt tek şey edineceği bilgidir. Edip Ahmet sözünün temelinde bilgiyi koyarak eserde okuyucuya iletmek istediği düşünceyi açıklamaktadır. Eser öğütlerle insanlara güzel bir ahlaka nasıl ulaşabileceğini anlatan bir kitap olduğuna göre sözün temelinde olan bilgi de ahlaka ve en yüce erdeme ulaştıran olmazsa olmazdır (s. 85).

İnsan bilgiye sahip olduğunda değeri hiçbir zaman eskimeyen maden gibidir. Bilgi insana o kadar değer katan bir özelliktir ki kadını erkekten üstün kılar. Bilgisiz erkek, bilgili kadının yanında zayıf kalır (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 86). İnsan için bilgi hayati bir öneme sahiptir. Bir kemik için ilik ne kadar gerekliyse insan içinde akıllı ve bilgili olmak o kadar gereklidir (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 86). Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus Edip Ahmet için bilgi, bir insanı sahip olduğu zaman yüceltecek olumlu özelliklerden biri olmasının yanı sıra tercihe bırakılamayacak bir değerdir. Örneğin bir insan bilgili olup bazen bazı olumsuz davranışlarda bulunabilir. Sonrasında bilgisini ve aklını kullanarak kendini bu durumdan kurtarıp doğru olanı yapabilir. Ancak bir insan bilgi sahibi değilse hiçbir zaman bu doğruyu bulması mümkün değildir. Bu yüzden bilgi Edip Ahmet'in ahlak tasavvurunda değerlerden biri değil, bütün değerlere götürecekt olan en temel değerdir. En yüce erdeme ulaşmak için şarttır.

Bir insan hem bu hayatta tanınmak hem de öldükten sonra hatırlanmak istiyorsa bunu sadece bilgi aracılığıyla yapabilir. İnsan bilgili olduğu zaman hep itibar görür (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 86). Toplumda itibar ve saygı gören bir insan, gördüğü bu güzelliklere bilgisi ile karşılık verebilirse toplumsal yaşamın standartları yükselir. Halkın birbiriyle olan ilişkileri kuvvetlenir. En sonunda toplumsal huzur ve mutluluk hâkim olur. Kargaşa, huzursuzluk ve diğer kötülükler halktan uzaklaşır.

Eğer bir insan bilgisinin değerini biliyorsa, bin tane cahil insana denktir. Bu dünyada insanlar bilgiden daha faydalı bir şeyi ne kadar ararlarsa arasinlar, insanlara bilgiden daha faydalı bir şey bulamazlar. İlim sahibi insanı yükselten her zaman sahip olduğu bilgidir. İnsan bıkmadan, usanmadan bilginin peşinden koşmalı, bilgiyi aramaktan hiçbir zaman vazgeçmemelidir. Nitekim Allah'ın elçisinin buyurduğu "Bilgiyi, Çin'de bile olsa arayınız." sözünü kendine rehber edinmelidir (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 86). Edip Ahmet için mutluluğa götüren temel değer olan bilgi, bir insan için çok kıymetlidir. Ancak insanın bu değere ulaşması için belli bir çaba göstermesi gerekmektedir. Hiç kimse oturduğu yerden, hiçbir emek sarf etmeden bilgiye ulaşamaz. Bilgiye ulaşmak aynı zamanda belirli bir zaman dilimine ait bir kavram da değildir. Bilgi; insanın hayatı boyunca öğrendiği, öğrenmeye devam ettiği, insanı geliştiren, mutluluğunu sürekli kılmaya yarayan bir değerdir.

Bu yüzden insan mutluluğa ulaşmak için kendini değerli kılan bir cevher olan bu bilgiye ulaşmak için üstüne düşeni yapmalı, değerini artırıp yükselmek istiyorsa bunun için her türlü mesafe ve zorluğu göze almalıdır (İnce, 2019, s. 251).

Bu süreklilik için bilgiyi sadece bilgili insan aramaya devam eder. Bilgili insan bilginin tadına ve zevkine vardığı zaman bunu hiç bırakmaz. Ayrıca bir insanın bilginin değerini anlamasının koşulu da bilgiye sahip olmaktır. Bu bilgiye sahip olan insan her işi zamanında yapar. İşini bilir ve yaptığı işten hiçbir zaman pişmanlık duymaz (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 86). İnsanın buna uygun olarak bilgili bir şekilde davranması, sürdürmüş olduğu hayat düzeni açısından ona birtakım kolaylıklar sağlamaktadır. Bu kolaylıklar akıl ve bilginin insanı hayatı açısından getirdiği düzenlemelerle ilgilidir. Ayrıca bilgili bir birey dünya hayatının sonuna yaklaştığında içini pişmanlık duygusu kaplamayacağından mutluluk insan için ulaşılabileceği daha kolay bir değerdir.

Bilgili olan insan sadece çok gerekli olduğu zaman konuşur. Gereksiz olanı her zaman içinde tutup gizler. Çünkü bilerek söylenen söz kutsal bir değer taşımaktadır. Bu değer en önemli işlevi bizi yaratmış olan Tanrıya sadece bilgi aracılığıyla ulaşabileceğimizdir (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 87). İslamiyet'in kabulünden sonraki bu ilk dönem eserleri, her ne kadar geçiş süreci olsa da bilgi ve akıl ile ulaşabilen mutluluğu yaratıcıya bağlamaktadır. Edip Ahmet için Tanrı her zaman çok şükredilen ve kendisinden bağışlanma dilenendir (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 82). İnsanın iki cihan saadetine erişmesi noktasında Tanrı ve bilgi arasındaki ilişki, sadece bu dünya hayatı için değil; ahiret hayatı açısından da bilgiyi en yüce erdeme götüren en temel değer hâline getirmektedir.

Edip Ahmet Yükneki için bilgi öğüt, nasihat, edepten olan, bütün milletlerin övdüğü, malı olmayan için bile tükenmeyen bir hazinedir. Soysuz bir adamın bile sahip olduğu zaman ayıplanamayacağı kadar soylu, yüce bir değerdir (Edip Ahmet Yükneki, 2006, s. 87). Aynı zamanda bilgi, ölçü ve dengeyi bilmenin temel anahtarı olarak insanın sözünü ne zaman söyleyeceğini bilmesi ve yapacağı işi hesaplamasının ön şartıdır (Tokur, 2019, s. 178.)

3. Sonuç

Kutadgu Bilig özelinde Yusuf Has Hacib'in oluşturmaya çalıştığı ahlak anlayışının dayandığı temel, rasyonalist bir özelliğe olmalıdır. Özellikle Yusuf Has Hacib tarafından kurgulanan ahlak anlayışı teorik çerçevedeki dört karakter açısından ele alındığında doğruluk, mutluluk, akıl ve kanaat tanımlamaları bize bu anlayışın dayandığı temeller açısından gerekli ipuçlarını vermektedir. Yusuf Has Hacib için akıl ve mantık bir insanda bulunması gereken en önemli değerlerin başında gelir. Nitekim eserin 3/1 kısmında akıldan bahsedilmesi, rasyonel ahlakın temel değerine verilmiş olan önemin göstergesidir.

Yusuf Has Hacib açısından bir insanın en yüce değer olan erdeme ulaşabilmesinin yolu bilgi ve akıldan geçmektedir. Akıl ise en iyi ahlaki amaç olan mutluluğa insanları ulaştırma noktasında en geçerli kavramdır. Akıl, iyi, kötü, doğru, yanlışın belirlenebileceği tek ölçüt olarak ele alınmaktadır. İnsanı cehaletten kurtaracak olan bilgiye ulaşmanın yolu da akıldan geçmektedir. İnsan akli sayesinde bu bilgiye erişemezse ve cahil kalırsa her zaman mutsuz olacaktır. Mutsuz insan ise ahlakın amacını yerine getirememiş kişidir.

Yusuf Has Hacib açısından rasyonellik kadar önemli olan bir temel daha bulunmaktadır. Yazıldığı dönem ve sosyo-kültürel bileşenler dikkate alındığında Kutadgu Bilig açısından teolojik temellendirme de önemli bir yere sahiptir. İsmi açıklanmasında bile iki cihan saadetinin kastedildiği eserde, inanç dünyasına sahip insanların oluşturacağı ahlaki temellendirmenin kutsal kitaplar ve elçiler aracılığıyla Tanrının yüksek otoritesine dayandırılmak istenmesi son derece doğaldır. Burada Yusuf Has Hacib tarafından ortaya konulmak istenen sistem; rasyonalist ekolle, teolojik ekolün örtüştüğü bir yapıdır. Kutadgu Bilig'de akıl aracılığıyla ulaşılan ilkeler aynı zamanda Tanrı buyruğu ile oluşmuş ilkelerle aynı paraleldedir. Eserde bu ulaşılan değerler hem akıl hem de Tanrı buyruğu açısından ele alınarak işlenmektedir.

Yusuf Has Hacib açısından böyle bir ikili uzlaştırmaya gidilmesinin sebebi dini sebeplerden dolayı duyulan bir korkudan kaynaklanmamaktadır. Kutadgu Bilig'de akıl, diğer bütün temellerden daha ezici bir şekilde varlığını eserin her kısmında hissettirmektedir. Yazar tarafından gerçekten yapılmak istenen rasyonel temelli bir ahlak anlayışının aynı zamanda Tanrı buyruğuna da her daim uygun düşeceğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Kutadgu Bilig, ağırlıklı olarak aklın hâkim olduğu rasyonalist-teolojik temele dayanan bir ahlak anlayışına sahiptir.

Atabetü'l-Hakayık açısından ahlak anlayışını temellendirme noktasında yapacağımız değerlendirmeler genel hatlarıyla Kutadgu Bilig çerçevesine paralel bir şekilde denk düşmektedir. Ancak bazı hassas noktalar açısından dayanılan temeller arasında farklılıklar bulunmaktadır. Edip Ahmet Yükneki açısından da bilgi insanı erdeme götürecektir olan yoldur. Kendi deyimiyle bütün sözlerinin temelinde bilgi yatmaktadır. Ahlaki amaç olan erdeme ulaşma noktasında bilgi ve dolayısıyla aklın önemine yapılan vurgu açıkça ortaya konulmaktadır. Ancak bu açıklık sadece bilgi üzerinden işlenmektedir. Akıl, bilgi konusunun dolaylı sonucu olarak çıkartılabilmektedir. Oysa Kutadgu Bilig'de akıl, bahsettiğimiz gibi çok önemli bir yer tutmaktadır. Burada Edip Ahmet Yükneki açısından oluşan farklılık bilgi aracılığıyla akla önem verilmesinin yanı sıra teolojik temellendirmenin daha ön plana çıkartılmasıdır.

Atabetü'l-Hakayık'ta ahlak anlayışının temellendirilmesi noktasında Kutadgu Bilig'de olduğu gibi rasyonel ağırlıklı temelin teolojik temelle örtüştürülmeye çalışıldığı bir yapı

ağırlıkta değildir. Edip Ahmet Yükneki açısından baskın olan ahlak temeli teolojik yaklaşımdır. Eserde Tanrı buyruğu ve elçilerinin sözlerine bizzat yer verilirken akılla alakalı doğrudan hiçbir değerlendirme yapılmaz. Ahlakın temelini oluşturan değerler, Tanrının yüce buyruğuna dayandırılmaktadır. Bilgisizlik noktasına bile Tanrının bilinmek istemesi üzerinden örneklendirmelere giden Edip Ahmet Yükneki için teolojik temelli esas olan ahlak anlayışına rasyonel temelli olan ahlak anlayışının değerleri benzer bir paralellik gösterebilir. Ancak Tanrı buyruğunun ahlak temelindeki baskın rolü, bu buyruğun ana unsur olması değişmez bir özelliktir.

Atabetü'l-Hakayık'ta bilgi ve dolaylı yoldan akıl, Tanrının buyruğunun anlaşılabilmesi açısından ehemmiyet arz etmektedir. Eserde özellikle bilgi kavramından çok önemle bahsedilmesi ve ahlak noktasında mecburi sayılması, temel oluşturmada rasyonalitenin ağır bastığı fikrini oluşturabilir. Ancak bahsettiğimiz gibi bilgi ve akıl, Tanrı buyruğu noktasında destekleyici ilkelerdir. Edip Ahmet Yükneki'nin eseri olan Atabetü'l-Hakayık, Tanrı buyruğunun çok daha baskın olduğu ama bilgi ve akla da önem verilen rasyonalist-teolojik bir temele dayanmaktadır. Ancak Kutadgu Bilig'de baskın olan akıl, Atabetü'l-Hakayık da yerini Tanrı buyruğuna bırakmıştır.

Kutadgu Bilig açısından akla ve bilgiye dayalı ahlak anlayışı Atabetü'l-Hakayık'a göre daha baskın olsa da iki geçiş dönemi eseri de İlk Çağ'ın büyük düşünürleri olan Sokrates ve Platon'un görüşlerine paralel bir ahlak anlayışını savunmaktadırlar.

Kaynaklar

- Akarsu, B. (1962). Sokrates'te erdem düşüncesi. *Felsefe Arkivi Dergisi*, 13, 57-73.
- Akyol, A. (2017). *Kutadgu Bilig'de ahlak ve siyaset*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Aristoteles. (1975). *Politika*. (Çeviren: Mete Tuncay). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles. (2022). *Nikomakhos'a etik*. (Çeviren: Furkan Akderin). İstanbul: Say Yayınları.
- Arslan, A. (2008). *İlk çağ felsefe tarihi*. (2. cilt). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bolay, S. H. (2013). *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çağbayır, Y. (2013). *Günümüz diliyle Atabetü'l-Hakayık Gerçeklerin Eşiği*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Edib Ahmed Yükneki. (2006). *Atebetü'l-Hakayık*. (Hazırlayan: Reşit Rahmeti Arat). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Elmalı, O. (2007). *George Edward Moore'da etik*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Elmalı, O. (2013). *Ömer Nasuhi Bilmen'de dinî ahlak*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Erdem, H. (2016). Türk ahlakı. *Yeni Türkiye Dergisi*, 91, 203-221.
- Erdoğan, S. (2019). *Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig'inde din ve ahlak*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- İnce, Ö. (2019). Atabetü'l-Hakayık'da yer alan bilgi ve konuşma adabı üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 240-268.
- Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk millî kültürü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

- Korkmaz, Z. (2020). Kutadgu Bilig üzerine kısa bir değerlendirme. *Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı*. Türk Dil Kurumu, 26-28 Eylül 2019, Ankara, s. 1-7.
- MacIntyre, A. (2019). *Erdem peşinde bir ahlak teorisi çalışması*. (Çeviren: Muttalip Özcan). İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Özavşar, R. (2021). Kutadgu Bilig’de bilgi ile ilgili kavramsal metaforlar. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6(2), 409-427.
- Özden, H. (2007). *Kutadgu Bilig’de ahlak kavramı ve tıp etiğine katkısı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Plato. (2008). *Timaios and critias*. (Çeviren: Robin Waterfield). Newyork: Oxford Univeristy Press.
- Platon. (2016). *Protagoras*. (Çeviren: Furkan Akderin). İstanbul: Say Yayınları.
- Tokur, B. (2019). Ahlaki çözülme, ideal insan ve hayatın anlamı bağlamında Atabetü'l-Hakayık. *Bilimname*, 40, 173-194.
- Yusuf Has Hacib. (2008). *Kutadgu Bilig*. (Hazırlayan: Reşit Rahmeti Arat). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Zeller, E. (2001). *Grek felsefesi tarihi*. (Çeviren: Ahmet Hamdi Gündoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Ziya Gökalp. (2019). *Türkçülüğün esasları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Extended Abstract

Ever since their emergence onto the grand stage of history, the ancient Turks have consistently positioned themselves as a nation at the vanguard of moral rectitude. Morality holds paramount significance as it governs the interplay of interpersonal dynamics on an individual level, while concurrently safeguarding the perpetuity of trust and tranquillity within the fabric of societal existence. The subject matter that captivates our attention in this article pertains to moral comprehension rooted in rationalism. This particular topic is scrutinized through the lens of four primary categories, which serve as the bedrock upon which it is constructed. In the pursuit of ultimate bliss, virtue, erudition, and the cognitive comprehension of ethical principles serve as the principal catalysts in shaping the identities of the ancient Turks.

The steppe culture serves as the fundamental foundation for the moral values that the Turkish people possess, thereby leaving a lasting impact on other societies with regard to their social existence. Given that the steppe culture is predicated upon a nomadic mode of existence, it has perpetually exhibited a state of dynamism, thereby affording the Turks an opportunity to ascend to the zenith of societal and ethical realms, while concurrently fostering a profoundly comprehensive worldview. The steppe culture has likewise manifested its influence in the literary works produced subsequent to the embrace of Islam. The works of Kutadgu Bilig and Atabetü'l-Hakayık, esteemed literary masterpieces crafted during the Karakhanid era, commonly referred to as a transitional period, serve as exemplary illustrations in our scholarly article.

The objective at hand entails a thorough examination of the temporal extent to which the Turkish populace was able to uphold and sustain their moral frameworks subsequent to their embrace of the Islamic faith, as elucidated within the confines of these two textual sources. While both works share a common starting point, they diverge in their respective conclusions. It is noteworthy that a temporal gap of one hundred years separates these two literary works, wherein a discernible shift from a morality grounded in reason to one rooted in theology can be discerned.

The opus known as Kutadgu Bilig may be regarded as the epitome of utmost significance in its capacity to exemplify the antiquated Turkish ethical principles within the corpus of transitional literary creations. The divine decree, which has acquired significance within the context of Islam, and the concept of Kut in the ancient Turkic civilization are harmoniously juxtaposed in this scholarly piece. Furthermore, with regard to the significance ascribed to the intellect, the aforementioned work harmonizes these values

with the divine decree. In the scholarly discourse, it is imperative to ascertain the actions that are requisite for attaining divine favour and affection, which are inherently aligned with the ethical framework prevalent within Turkish society. In this regard, the moral perspective exhibited by the Turks in the aforementioned work bears striking resemblances to the moral comprehension prevalent during the pre-Islamic era. During the process of constructing this framework, Yusuf Has Hacib has consistently derived advantages from the rationalist ideology rooted in erudition and logic.

Atabetü'l-Hakayık can be regarded as a concise exposition of the fundamental ethical principles inherent in Kutadgu Bilig. While the quantity may be restricted, prevalent idiomatic phrases are encompassed within the majority of principles. Based on our empirical observations, it has been determined that these frequently employed idiomatic phrases manifest themselves in sentences that exhibit a remarkable degree of similarity in certain segments. In exemplification, the lexicon and connotations employed in both literary compositions exhibit complete congruence with regard to the calamitous potential of language upon an individual. The present circumstance prompts us to contemplate the potential influence of Yusuf Has Hacib upon Edip Ahmet Yukneki. Notwithstanding the aforementioned similarities, it is noteworthy that Atabetü'l-Hakayık undergoes a distinct ideological trajectory in comparison to Kutadgu Bilig, albeit not entirely divergent.

In Atabetü'l-Hakayık, the ancient Turkish moral code, which is presently discernible in Kutadgu Bilig, has progressively yielded to the divine decree brought forth by Islam. The imperative of the divine decree holds significant relevance within the literary masterpiece known as Kutadgu Bilig. Nevertheless, it is worth noting that Atabetü'l-Hakayık holds a more substantial influence within the realm of societal existence. The prevailing moral framework in Atabetü'l-Hakayık has shifted towards a theological moral school, thereby deviating from the previously balanced rationalist-theological morality observed in Kutadgu Bilig.

Another aspect pertaining to Kutadgu Bilig concerns the structural composition of the literary piece, which is predicated upon the presence of four distinct characters, delineated in a manner that embodies symbolic significance. The literary composition under consideration, which is intricately crafted through the reciprocal exchanges among the dramatis personae, exhibits a remarkable resemblance to the dialogues of Plato, characterized by a Socratic mode of discourse. The correlation between the fundamental state of virtuousness and knowledge is distinctly evident in the literary manner employed by Yusuf Has Hacib.

In the initial segment of the article, comprising an introductory section and two primary headings pertaining to said disparities, the elucidation of morality is presented, followed by an outline of the subjects scrutinized within the realm of moral philosophy, and an explication of the rationalist standpoint in relation to the fundamental underpinnings of moral comprehension. By providing a concise allusion to the moral comprehension of the ancient Turks, a seamless segue was accomplished towards the discernible vestiges of erudition and wisdom-infused antiquated moral cognition evident within the literary artifacts of the Karakhanid Turkish civilization. The initial segment of the article delves into the elucidation of the counsel presented in Kutadgu Bilig, which serves as a guiding compass for attaining the pinnacle of worthiness and moral excellence via sagacity and erudition. In the subsequent section, an analysis is conducted on the counsel provided within the aforementioned framework, specifically in relation to Atabetü'l-Hakayık. This literary work bears a resemblance to Kutadgu Bilig in numerous aspects and can be viewed as a continuation of the same normative tradition. Consequently, the disparities in moral comprehension between the two aforementioned works, despite their shared foundational premises, were ascertained.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 894-907, TÜRKİYE

Research Article

**A NEW PERSPECTIVE TO THE DEDE KORKUT STORIES WITHIN THE
FRAMEWORK OF HABITUS, CAPITAL AND FIELD CONCEPTS OF PIERRE
BOURDIEU**

Sahra İpek EDİS AYDOĞAN*

Geliş Tarihi: 27.02.2023

Kabul Tarihi: 22.05.2023

Abstract

Pierre Bourdieu, one of the leading thinkers of the 20th century, introduced not only new concepts to the social sciences, field but also expanded the scope of existing concepts. Bourdieu brought a critical perspective to the dualities between concepts, based on the assumption that the explanatory power of each concept and theory can change according to the phenomenon and event being studied. Bourdieu's concepts of field, habitus and capital try to make sense of the factors that trigger the action itself in social sciences by establishing two-way, reflexive circular relations between cause and effect.

In this study, the concepts such as field, habitus and capital, which Bourdieu developed with an intervention based understanding of the dualities in the social sciences; It aims to reveal that it is effective in making sense and interpreting literary texts. The study also opens the door to new literary studies to be made with these concepts of Bourdieu.

Keywords: Field, Dede Korkut Stories, habitus, Pierre Bourdieu, capital.

**PIERRE BOURDIEU'NÜN HABİTUS, SERMAYE VE ALAN
KAVRAMLARI ÇERÇEVESİNDE DEDE KORKUT
HİKÂYELERİ'NE YENİ BİR BAKIŞ**

Öz

20. yüzyılın önde gelen düşünürlerinden biri olan Pierre Bourdieu, sosyal bilimler alanına yeni kavramlar kazandırmasının yanında mevcut kavramların kapsamını da genişletmiştir. Bourdieu, her kavram ve kuramın incelenen olgu ve olaya göre açıklayıcılığının değişebileceği varsayımından yola çıkarak kavramlar arasındaki ikiliklere eleştirel bir bakış açısı getirmiştir. Bourdieu'nun alan, habitus ve sermaye kavramları neden ve sonuç arasında iki yönlü, dönüşlü dairesel ilişkiler kurarak sosyal bilimlerde eylemin kendisini tetikleyen etmenleri anlamlandırmaya çalışır.

Bu çalışmada, Bourdieu'nun sosyal bilimler alanındaki ikiliklere müdahaleye dayalı anlayışıyla geliştirdiği alan, habitus ve sermaye gibi kavramların edebî metinleri anlamlandırmada ve yorumlamada etkili olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma, Bourdieu'nun bu kavramlarıyla yapılacak yeni edebî incelemelere de kapı aralamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Alan, Dede Korkut Hikâyeleri, habitus, Pierre Bourdieu, sermaye.

* Öğr. Gör. Dr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kurumsal İletişim Koordinatörlüğü, sahra.aydogan@kilis.edu.tr.

Introduction

Self-recognition and self-definition bids of humans in both individual and social terms begin once they come into existence. Humans, embodying to transfer themselves to the future besides making sense of the in world, tend to sustain their lives as social beings. Therefore, human-focused studies focus on forming their theories through individual and social approaches in an intertwined and complex manner. Pierre Bourdieu (1930-2002), who is aware that human is not an individual or social being alone, uses multiple methods to unravel the reasons behind human behaviors in social space and approaches the social-borne events holistically. According to him, social space “is an abstract representation produced at the expense of a specific construction work, like a map, gives a bird’s-eye view (as its schematic presentation suffices to recall itself) and even a point of view on all points (in sociologist or his reader’s behaviors) that ordinary agents ground their views on about the social world” (Bourdieu, 2015, p. 253). In this case, social space subsumes a point of view that holistically addresses the life patterns of individuals and societies.

Bourdieu approves none of the dualist approaches, as he tries to overcome the dualities that arise in understanding the social field and practices. 1During the period when Bourdieu carried out academic studies, there were two currents in France. The first of these currents is Claude Lévi Strauss’s structuralism and the other one is Jean-Paul Sartre’s existentialism (May, 1996, p. 121). According to Bourdieu, human behavior depends on both external reasons predicted by structuralism and internal/cognitive reasons predicted by existentialist notions (Swartz, 2002, p. 61).

Bourdieu notes that Saussure’s structural linguistics approach and its practitioners make methodological errors (Bourdieu & Wacquant, 2010, p. 12-14). This hermeneutic method describes the cultural products produced in the historical process as singular products of history, ignoring the cultural and economic conditions of the time, and at the same time, it only performs an internal reading on these cultural products (Bourdieu, 1995, p. 56-59).

In this studies, Bourdieu focuses on everyday practices of individuals rather than individual behaviors, namely social and objective spaces or the institutional or public spaces where these common practices operate. Bourdieu grounds his idea of objectivity on the general structure or field. Bourdieu treats the field of study holistically, not on an individual level, but the basis of the concept of objective structure, and directs his attention to established common practices. This indicates that Bourdieu had developed an attitude towards making sense of social classes. In his work, *Distinction*, he focuses on unraveling the cultural mechanisms of class domination by combining class and cultural analyses.

Bourdieu emphasizes that dualist attitudes such as subject-object, consciousness-body, immanent-transcendent, internal-external, and abstract-concrete should be abandoned and the subject under consideration should be approached holistically from both perspectives. In this context, approaches such as hermeneutic and existential philosophies aiming at deciphering literary works of art only through internal reading are faulty research methods according to Bourdieu (Bourdieu, 2006, p. 9-16). Bourdieu carries out the theory and practice together, as he does not want to examine the action unilaterally. Bourdieu, who synthesizes the views of sociologists, linguists, and phenomenologists like Karl Marx, Marcel Mauss, Max Weber, Émile Durkheim, Ernst Cassirer, Gaston Bachelard, Ludwig Wittgenstein, Ferdinand de Saussure,

Noam Chomsky, Maurice Merleau-Ponty, and Alfred Schutz, shapes his theories using the data he obtains from the theoretical resources. This way, he created “an original conceptual arsenal”, invigorated with the concepts of habitus, capital, field, and doxa³ by synthesizing objectivism, subjectivism, social physics, social phenomenology, and linguistics with each other (Wacquant, 2007, p. 267).

1. Habitus

Different philosophers and sociologists have also pondered upon the concept of habitus before Bourdieu, a concept that has created a reference in this context. Instead of the concept of habitus, Aristotle uses the concept of *hexis*, meaning temperament, ownership, acquisition, and ability (Tatlıcan & Çeğin 2010, p. 305-306). The concepts of habitus and hexis are basically known as the ability of the individual, a social being, to act within the social structure. While individuals directly position themselves within the objective structures in social spaces, habitus enables continuing their existence and reproducing themselves. Lizardo discusses habitus as follows;

Habitus constantly reproduces itself in an interaction dominated by social rules. The product of the dialectical relationship between a situation and habitus that integrates all past experiences (the transposable disposition and lasting system must be understood) always functions as a matrix of ‘perceptions’, ‘appreciations’, and ‘actions’ (2004, p. 316).

Habitus is a concept used for a series of acquired thought, behavior, and appreciation patterns that form the link between social structures and social practices, offering a basis that can provide a cultural approach to structural inequalities and allowing to focus on activism (Marshall, 1999, p. 291). Bourdieu states that the constituent structures of a given environment produce habitus, durable structures, transposable layouts, and pre-arranged structured structures that function in the form of structuring arrangements. Habitus is a principle that offers solutions to help individuals get out of the deadlocks they have confronted because of obligations, by considering their place in the social structure, namely their place in the hierarchy, their gender, and their position in the family in terms of their birth order (Bourdieu, 2002, p. 558). Also, in Dede Korkut Stories, the status of individuals within the social structure is determined depending on certain norms and rules. The *black tent* appears as a value judgment in the Boğaç Khan Son of Dirse Khan Story, one of the stories of Dede Korkut. Bayındır Khan hosts the Oghuz lords by organizing a feast. Of Oghuz lords, those with sons are placed in white tents, those with daughters, are placed in red tents, and those with no sons or daughters are placed in black tents. Black sheep stew is served to those invited to the black tent. If they do not like the treat, they are asked to leave (Gökyay, 1973, p. 4). According to the narrative, Bayındır Khan marginalizes them because Allah curses those who do not have children. Among the ancient Turks, black tents belong to black bones that make up the prisoner class, white tents to white bones, and red tents to golden bones, that is, to tigers who hold power (Ziya Gökalp, 1976, p. 156). Since Dirse Khan had no son or daughter until that day, they placed him in the black tent thinking that his generation would not continue. Dirse Khan conveys his sadness to his wife about being put in the black tent. And his wife tells him things they need to do to have a child. Accordingly, of horses, a stallion, of camels, a male, and of sheep, a ram will be sacrificed, and the Inner Oghuz and Outer Oghuz lords will be invited and served to them. The hungry will be fed, the bare will be dressed, and the debtor will be freed from debt. The meat will be piled up like a hill, kumis will be distributed like a lake, a great feast will be organized and those whose

prayers are accepted will be asked for prayers. That way, Allah may give us a child (Gökyay, 1973, p. 6). Bourdieu emphasizes that humanity and collective practices have been produced in accordance with the forms produced by history. Accordingly, habitus ensures an active existence of past experiences, and this notion is embedded in the perception schemes of every organism through action. Habitus aims at securing the relevance and stability of practices more reliably than all official rules and distinct norms in the historical process (Bourdieu, 1995, p. 54). At the same time, the relationship between culture and power, one of the focal points Bourdieu draws attention to in social relations, gains significance in this context. This is because having a son is traditionally equivalent to having power in all societies. Having children is also significant in positioning the Oghuz lords in the Boğaç Khan Son of Dirse Khan Tribe. In order to have children, the focus has been on activism from past to present, whereby it is possible to be positioned with the appreciation patterns. Also, in the same story, the significance of having power is proved by the event in which forty brave men come between father and son.

Bourdieu defines the concept of habitus as a structuring mechanism. He states that habitus corresponds to the source of practical logic and the “sense of play” and that this sense of play functions as a principle, guiding the actions of the agent (Tatlıcan & Çeğin, 1992, p. 122). However, the player should find the game worth playing before anything else. Aware of the reward they will get at the end of the game, the players find their way into the field of domination with the help of the collective subconscious. In this context, habitus is a principle of a form of knowledge that does not require consciousness, of unplanned intentionality/orientation, and of practical domination of regularities in the world that enables one to steer towards the future without mentioning it explicitly (Bourdieu, 2007, p. 48). In the Boğaç Khan Son of Dirse Khan Tribe, while Dirse Khan’s son is playing knucklebones with his friends in the square, a bull is released and the children are told to run away. However, Dirse Khan’s son does not run. He has found the game worth playing. He confronts the bull and struggles with it. Neither the bull can prevail over the boy, nor the boy over the bull. Later, the boy realizes that his hand on the bull’s forehead is supporting him and withdraws his hand. He cuts the throat of the fallen bull. Then, Dede Kokut comes and names him Boğaç. Habitus is a principle that generates strategy based on previous experiences and imparts temperament and inclination to one’s action (Palabıyık, 2020, p. 10). The hero is initially the missing subject. In order to gain fullness, it needs to face and meet the outside world (Kanter, 2005, p. 132). As someone who grew up with the awareness that no name would be given unless he beheads and sheds blood, Boğaç Khan does not want to run away from the bull. He chooses to fight the bull while other kids get scared and run. It becomes possible for him to defeat the bull by putting into practice what he has learned so far. His award is him. Boğaç created a personal space for himself as someone who fulfills the requirements of his society.

2. Field

The term *field*, identified with the concept of space at the first moment in the mental world, gains meaning together with a person at the sociological level. Bourdieu defines the field as follows:

A network or configuration of objective relations between positions. These positions are objectively defined in their existence and the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions by their present or potential situations (*situs*) in the structure of the species of power (or capital) upon which access to specific

profits in the field depends, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.)” (Swartz, 2018, p. 167).

When defining the concept of field, Bourdieu notes that he established this concept both against and with Weber, that is, he was both influenced by and opposed to Weber (As cited in Cocuff, 2007, p. 398). According to Bourdieu, social life cannot be examined solely in terms of economic factors and classes. Factors such as education and culture also play a great role in social life. From this perspective, unlike Marxism, which uses the concept of production relations and class in the economic infrastructure in analyzing society, he uses the concept he calls “*field*”. The field imposes its own boundaries and rules on those who attempt to enter those boundaries. This is the “field of power” according to Bourdieu. In the Deli Dumrul Son of Duha Koca Tribe, Deli Dumrul builds a bridge over a dry stream and receives thirty-three coins from those who pass through, and forty coins by force from those who do not (Gökyay, 1973, p. 75). The purpose of the show of power in the field determined by Deli Dumrul is to be known for his virility and bravery and to gain a reputation. So, he imposes the rules he has determined on those in his surroundings.

At the same time, the field is an arena of struggles where actors try to maintain or change their current situation, and there is a hierarchical battle here. Bourdieu calls this the “battlefield” (Tatlıcan & Çeğin, 2007, p. 400). When one delves into the story where the Outer Oghuz Revolted against the Inner Oghuz and Beyrek died, the battlefield that Bourdieu mentioned is seen. Kazan Bey gathers the Inner and Outer Oghuz lords every three years and has his house plundered. In the last plunder, only the Inner Oghuz Lords were present and plundered Kazan Bey’s property. Of Outer Oghuz Lords, Uruz, Emen, and other lords resent this situation. They do not come to the meeting held later and do not greet Kazan Bey. Thereupon, the relationship between Kazan Bey and the Outer Oghuz Lord, Aruz Koca, deteriorates (Gökyay, 1973, p. 145-146). Aruz Koca wants to see Beyrek with him against Kazan Bey. However, Beyrek denies this. Aruz Koca injures Beyrek who declares his loyalty to Kazan. Before dying, Beyrek wills to be avenged:

Tell him: A man came from your coward uncle Aruz and asked for Beyrek, and he came. We didn’t know that all the Outer Oghuz lords had gathered. They brought the Qur’an between eating and drinking. They said we revolted against Kazan and took an oath. Come on, and you also take an oath. He said I would not betray Kazan, your coward uncle got outraged and stabbed Beyrek with a sword. He was covered in dark blood. He said, tomorrow on the day of judgment, let my hand be on Kazan’s collar if he leaves my blood on Aruz (Gökyay, 1973, p. 149).

When the bad news reaches Kazan Khan, he rides horses on Outer Oghuz. He kills Aruz and makes the Outer Oghuz Lords pay allegiance to him. This way, Kazan Khan preserves and consolidates his position in the hierarchy on the battlefield.

The field also appears as a situation that arises, changes, and over time. In this case, the field has stages of isolating itself from external factors during development and developing its own criteria on and against neighbors and intruders. This is its “degree of autonomy” (Tatlıcan & Çeğin, 2007, p. 400). Seeing this degree of autonomy is possible in the Tribe where Basat Kills Tepegöz. Konur Koca Konur Koca Sarı Çoban catches one of the fairy girls in the spring and rapes her. The fairy girl warns Çoban that he has brought disaster to Oghuz. After a while, the fairy girl brings her one-eyed boy and leaves him to Oghuz. Getting permission from Bayındır Khan, Aruz Koca wants to raise this one-eyed boy with his son, Basat, who was raised

by lions. However, the boy kills the women who breastfeed him. He starts eating the ears and noses of the children he plays with. Aruz Koca expels the boy who does not listen to his warnings. Tepegöz flees to the mountains and becomes a bandit. He is protected by a magic ring given by his mother. Oghuz is devastated by Tepegöz's killing every passerby. Through Dede Korkut, a deal is made with Tepegöz over two men and five hundred sheep a day. Those with three children have two left, and those with two have one left. One of the two children of Kapak Kan was sacrificed to Tepegöz before, and it was the other one's turn. Kapak Kan's wife asks for help from Basat, who has returned from the battle. Basat decides to confront Tepegöz by going to Salahana Kaya. Noticing Basat, Tepegöz catches and puts him inside his boot to eat later. Basat tears down the boot with his dagger and gets out of there. Basat learns from Yünlü Koca and Yapağılı Koca, cooking Tepegöz's food, that Tepegöz's only flesh limb is his eye. He plunges the skewer he heated in the fire into Tepegöz's eye. He escapes from Tepegöz, who is waiting at the entrance of the cave, by wearing a ram's skin. After that, Tepegöz wants to catch Basat using his ring. Basat does not believe him! Tepegöz lets Basat into the cupola under the pretext of giving him his treasure. Losing himself for a moment by seeing the gold coins, Basat says "La ilaha İllallah, Muhammadun Rasulu'llah" (There is no god but Allah and Muhammad is his servant and messenger.) upon Tepegöz's move to destroy the cupola, and doors open from seven places. Basat's fourth salvation takes place by coming out through one of the opened doors. Tepegöz gets very angry at Basat who manages escape every trap. He wants to play one last game with him, saying that only the unsheathed sword in the cave can cut off his head but not knowing that he is preparing his own end. Basat solves Tepegöz's trick with his intelligence. Dodging him for the fifth time, Basat kills Tepegöz with his own sword. This way, he saves the Oghuz from disaster (Gökyay, 1973, p. 105-115). The field of autonomy in this tribe emerges as a result of the wrong behavior of Konur Koca Sarı Çoban. Oghuz's life entirely changes with Tepegöz. This is because Tepegöz creates his own rules for his own field. However, through Dede Korkut, the Oghuz offer their own conditions to Tepegöz, the intruder. This is the best of the bad for Oghuz. On the other hand, Tepegöz's defeat by Basat's struggle creates a different field. Through his struggle, Basat saves Oghuz from Tepegöz's atrocity.

Generally, looking at the field, there seems to be a constant struggle. Individuals have to constantly struggle on behalf of their society to reach their own limits. In this respect, one could argue that the game Bourdieu speaks of is a playground for an endless struggle. Bourdieu mentions three different types of field strategies, conservation, succession, and subversion. Conservation strategies are generally adopted by those in dominant positions and seniors of a field. Succession strategies are efforts to achieve dominant positions in a field and are generally adopted by new partakers. The third and final strategy, the subversion strategy, is adopted by those who do not expecting much from the dominant groups (Swartz, 2018, p. 177).

Dede Korkut stories have extremely important criteria for choosing a spouse. The woman must get up and get ready before the man, and before her husband gets on his horse, she must have gone over the enemy and brought a head. Therefore, the spouse a man chooses for himself should not be a random beautiful person but an alpine one, equal to him in all respects. The man determines the field of his dominance by choosing a spouse. His choice of spouse is an indicator of his field of power. The same struggle for power also applies to women. An alpine woman wants the person she marries to be capable of defeating her in the field of contest, as in the example of Banu Çiçek.

In the tribes, besides their life partners, their companions are also of great significance. Having forty brave men is one of the indicators of a man's field of power. Kan Turalı calls out to his brave men with the words "*Hey my forty partners, forty companions / May my head be sacrificed for you*" (Gökyay, 1973, p. 92). During his battle with monsters, he asks his forty brave men to praise him. This way, he intends to create a new field for himself. The loss of forty brave men also means that the field will be hurt. For this reason, the man does not enter the bridal chamber without rescuing his forty brave men in captivity, swearing that he will not.

3. Capital

After defining the field, Bourdieu defines "capital" as everything that is achieved by efforts to reign in the field. According to Bourdieu, there are four types of capital: cultural, social, symbolic, and economic capital (Kaplan & Yardımcıoğlu, 2020, p. 30).

3a. Cultural Capital

According to Bourdieu, economic and cultural capital determine an individual's position. Individuals take their positions according to the weight of economic and cultural capital (Bourdieu, 1995, p. 20). Cultural capital is a type of capital that individuals earn from the moment they are born. All practices acquired from birth onward in the social space throughout social life, especially in educational environments and the family, constitute the cultural capital. Cultural capital is, in one sense, the "knowledge capital". Families transfer what they have learned from their elders to their children and involve their children in their own educational processes, ensuring that this system is regenerated and cultural capital is passed on from generation to generation. In other words, cultural capital is a form that can be understood from the educational quality, harmonious behavior, and style or the domination of appealing products and assets (Crossley, 2001, p. 87).

Particularly, with the education transferred to the child through the family, the child learns the practices of the ruling class, being surrounded by cultural capital in this way. Dresden, in his manuscript "Mukaddime", refers to the importance of family in transferring cultural capital through his sentences: "*Daughter does not get advice unless she sees it from her mother. Son does not set the dining table unless he sees it from his father...*" (Gökyay, 1973, p. 1).

In the Story which Kazan Beg's Son Uruz Beg is Captive, Salar Kazan looks to his right in the feast he organized, sees Kara Göne, and sniggers. He looks to his left and sees his uncle Aruz Koca and becomes very happy. When he looks ahead, he sees his son Uruz and starts crying. Uruz gets very disturbed and asks his father why he is acting like that. His father says that he is happy that both Kara Göne and Aruz gained recognition for beheading, but he was upset because Uruz did not even draw a bow, shoot arrows, chop off a head, and shed blood despite reaching his sixteen. "*Although the dynasty or principality is inherited from father to son through blood in the Oghuz, the ability of a person to be a khan or lord to have administrative power depends to some extent on his heroism*" (Bekki, 2016, p. 76). That is why, Salur Kazan is concerned that his crown and throne will not be transferred to his son, who has not yet become competent. As the sentences show, "*A son not carrying his father's name is better not to descend from the father's waist and is better not to born when falls into the mother's womb. When carries the father's name, the great and wealthy son is better*" mentioned in the *Introduction*, in Dede Korkut Stories, the son keeps his father's name alive,

ensuring the continuance of his lineage (Gökyay, 1973, p. 2). In this context, Salur Kazan's concern about his son Uruz is natural. However, Uruz's response to his father reveals the education system in Dede Korkut Stories:

“Oh dad, you have grown as big as a camel, you have no brain as much as its cub. You have grown as much as a hill, you have no brain as much as a millet. Do sons learn skills from fathers or do fathers learn from sons? When did you take to the border of infidels and chopped off heads using a sword? What did I see and learn from you? He said” (Gökyay, 1973, p. 60).

Accordingly, the father is a key point in children's education. The father is responsible for passing on all he has learned in his life adventure to his son. Uruz clearly states that his lack of cultural capital stems from his father. His father also finds his son right and decides to take him to places he chops off heads swinging his sword. This way, cultural capital will be transferred from one generation to another.

3b. Social Capital

Social capital emerges along with using potential and actual resources related to having/saving constant networks (Bourdieu, 1984, p. 190). In Dresden's manuscript introduction, Dede Korkut is introduced as follows:

“Close to the time of the Prophet (peace be upon him), a man called Korkut Ata appeared from the Bayat tribe. He was Oghuz's all-knowing man. Whatever he said would happen. He provided all kinds of news from the unknown. May Allah inspire his heart. Korkut Ata said: In the end, the khanate will pass to Kayı. No one will be able to take it away from them, until the end of time and the doomsday. What he said is the Ottoman generation, and here it goes. And he uttered many similar words. Korkut Ata would solve the problems of the Oghuz tribe. Nothing would be done without consulting Korkut Ata. Whatever he commanded, they would accept. They would honor his words and fulfill them.” (Gökyay, 1973, p. 1).

Dede Korkut is the all-knower of Oghuz. What he says happens and gives news from the unknown. The Ottoman domination confirms the news he gives from the unknown. Nothing can be done without consulting Dede Korkut. Dede Korkut is someone who saves Oghuz from difficult situations. Dede Korkut asks Banı Çiçek for Bamsı Beyrek from his tough brother. Dede Korkut negotiates with Tepegöz to save the Oghuz from the difficult situation that Tepegöz put them through. When it is time to give a name, he provides. When it is time to pray, he prays. Dede Korkut's social capital places him at the highest status in the Oghuz. Social capital refers to the network of relations that individuals have in the field in which they are involved. An individual's connections with others, group memberships, and the responsibilities and privileges these relations impose on the individual constitute the content of social capital (Göker, 2007, p. 282). The Khan of Khans Bayındır Khan holds administrative power. He fulfills the duties and responsibilities given to him by the lords. He issues the raid and hunting permits. In the stories, social capital is seen as a result of the heroes' efforts to exist and introduce themselves in the universe where they live.

3c. Economic Capital

Economic capital is directly related to the economy and is obtained only through the acquisition and possession of financial resources. Economic capital is a concrete manifestation of money and commodity relations. Ownership of tangible property and wealth are reflections

of economic capital. Economic capital should not be considered money alone, tangible properties such as houses, cars, and lands that can be converted into money can also be included in economic capital.

As it appears from the expressions such as “barns of agile horses”, “lines of camels”, “tumen sheep”, “golden-domed house”, “golden-foot pitchers”, and “silk carpet in a thousand places” frequently mentioned in Dede Korkut Stories, the Oghuz lords are very rich (Daşdemir, 2012, p. 71). The spoils they obtain through wars and the tributes they receive from the surrounding countries also contribute to the enrichment of the Oghuz, whose economic life was largely based on animal husbandry. This economic wealth earned by the Oghuz is shared among all Oghuz lords under the name of “looting” every three years. “The long-necked horse”, “the tumen sheep”, “the red camel”, and “the golden-domed house” (Gökyay, 1973, p. 7) given to the alps by their fathers to marry are also among the types of economic capital: In the Boğaç Khan Son of Dirse Khan Tribe, when Dirse Khan’s son knocked down and defeated the bull, Dede Korkut comes and calls out to Dirse Khan:

“Hey Dirse Khan, give this boy a principality. Give him a throne, he is virtuous. Give this boy a big breed long-necked horse, he is skillful. Let him be a rider. Give this boy ten thousand sheep from the barns for meat, he is skillful. Give this boy a red camel, let it be load-bearer. He is skillful. Give this boy a golden-headed tent to be a shadow, he is virtuous. Give this boy a robe with a bird on the shoulder to wear, he is skillful. This boy fought in Bayındır Khan’s white square. Your son killed a bull, let his name be Boğaç. I gave him his name. May Allah give his age” (Gökyay, 1973, p. 7).

Boğaç Khan’s heroism enabled him to gain the social capital, and name, and acquire the economic capital that comes with social capital. After defeating the enemy, Begil’s son Emren is also rewarded by his father with a “barn of horses” and “tumen sheep” to sacrifice at feasts as well as owns a certain amount of the booties taken from the enemy (Gökyay, 1973, p. 123).

3d. Symbolic Capital

The fourth type of capital that Bourdieu mentioned is symbolic capital. Symbolic capital is defined in interaction with other types of capital. Therefore, one could argue that symbolic capital includes all other types of capital to certain levels. According to Bourdieu, symbolic capital is portrayed as economic, cultural, or social from the moment it is perceived according to classification systems and patterns of perception categories, which are the product of the distribution structure of capital in the field under consideration (Bourdieu, 1995, p. 158). In this context, Dede Korkut, who figures as Oghuz’s “all-knower” in all stories, appears in critical scenes, and represents the social consciousness, presenting a structure that encompasses all types of capital. In the Deli Dumrul Son of Duha Koca Tribe, the bridge Deli Dumrul built for his bravery and glory and the adjective “deli” before his name, which characterizes his bravery, indicates Deli Dumrul’s symbolic capital.

Human’s efforts to prove their existence and create their own spaces in the community where they live lead them to several behavioral patterns. Humans want to expand their field with each capital they assume and maintain this field with the capitals as mentioned earlier. In this process, these types of capital support each other, develop each other, and become an inseparable whole by taking on an intricate structure. In Dede Korkut Stories, the types of capital support each other and one type of capital can help the acquisition of another. For

instance, Basat's being raised by lions and getting his name without chopping off a head allows him to assume his symbolic capital. His symbolic capital facilitates his communication and relationships with his family and society. In this context, one could say that Basat's symbolic capital paved the way for his social capital.

4. Conclusion

Literary texts are products that reflect the position of people and societies in the world and their quest for meaning in a multifaceted way. Performing multifaceted readings is possible based on texts that have taken on a historical identity with their written periods. In this context, every text that emerges through language, the way people and societies express themselves, offers a structure that includes a holistic analysis of the people and society of the period when it was written, apart from literature researchers. Therefore, literary texts play a key role in forming social theories about the lives of people and societies or in analyzing an existing social structure.

Pierre Bourdieu tried to reveal social reality with the methodology he put forward and the concepts he introduced to social sciences. Bourdieu's theory and the concepts he uses appear in literary works as well as in social life. Thus, referring to the events in Dede Korkut Stories in this study, many determinations were made about how Bourdieu's concepts of habitus, space, and capital correspond in the mentioned work.

Bourdieu's theory is grounded on explaining social reality through the definitions of concepts such as habitus, space, and capital. Using Bourdieu's conceptual tools enables one to approach the process of explaining the dualities in social life and the process of explaining social phenomena from different perspectives. Using Bourdieu's concepts of space, habitus, and capital, the lives of Oghuz Turks were viewed from a different perspective in the social context of Dede Korkut Stories, and the study showed that these concepts can be used when explaining social events.

All kinds of social, cultural, symbolic, and economic capital owned by the Oghuz lords are listed one by one in the epithets assigned to each Oghuz lord. Whenever Salur Kazan, one of the most important heroes in Dede Korkut Stories, makes an appearance, his characteristics such as "the son of Ulaş", "the pretty bird's nestling", "the hope of the poor", "the Lion of Amit Water", "the Tiger of Karachuk", "the owner of the Konur horse", "the Khan Uruz's lord", "Bayındır Khan's son-in-law", "the wealth of the Kalın Oghuz", and "the strongest man" describing his position in the Oghuz society and highlighting his dignity and being an alp are shouted one after another. Attributions such as "the pretty bird's nestling" in epithet can be defined as symbolic capital because referring to Salur Kazan's mythical characteristic and "the owner of the brown horse" can be defined as economic capital because of referring to richness. Also, attributions such as "Bayındır Khan's son-in-law", "the hope of the poor", "the wealth of the Kalın Oghuz", and "the strongest man" can be defined as the social capital of Salur Kazan, indicating dignity and influence.

At the end of each story in Dede Korkut Stories, the heroes are provided with symbolic, social, and economic capital once they complete their adventures, reaching a happy ending. This is often recorded by Dede Korkut's storytelling and reading poems.

Notes

¹ A better understanding of Bourdieu's concepts depends on understanding the dualism in question. Dualism is a theory that draws attention to an irreducible distinction between two types of something (Marshall, 1999, p. 326). Descartes' approach, called dualism, consists of material bodies on the one hand, and souls or minds determined by thought on the other (Marshall, 1999, p. 145). In social sciences, distinctions such as state-civil society, private space-public space, and nature-culture, often defined as dual oppositions, are frequently used. Theoretically, the concept of duality is used for variables that are considered to exclude each other and have only two categories (Marshall, 1999, p. 327). Although there are nuances between them, all three concepts try to decipher the social by constructing two poles. Bourdieu draws attention to the subject-object distinction from dualism, used to explain the social, and defines subjectivist and objectivist approaches, the extensions of this distinction, as the critical barrier to the development of social sciences (Bourdieu, 1995, s. 171).

² Bourdieu defines space as follows, "...social space....can be presented as diagram indicators. Social space is an abstract representation, deliberately structured, like a map, gives a bird's-eye view, a point of view on the whole set of points from which ordinary agents (including sociologists and their readers in their ordinary behaviors) see the world. Coming together in simultaneity, in the scope of a single glance...the agents can never apprehend in their totality and in their multiple relationships" (Bourdieu, 1982, p. 169). "I have acquired a habit of quoting a very famous saying of Pascal by a little modification: The world twists and swallows me like a speck, though I encompass it. However, that speck is a perspective. It is the origin of a perspective whose form and content are determined by that position, from whichever objective position an opinion is based on a point in social space" (Bourdieu, 2006, p. 26-27).

³ Doxa is Bourdieu's term for preconscious understandings that shape our thoughts regarding the universe and our place in it and do not question reality. Doxa, a felt reality, is something that we do not tolerate objections to, but is prioritized for a possible objection and varies according to culture and field (Calhoun, 2007, p. 101).

References

- Bekki, S. (2016). *Dedem Korkut Kitabı araştırmaları*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- Bourdieu, Pierre and Loïc J. D. Wacquant (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. and L. J. D. (2010). Wacquant. *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. Trans. Nazlı Ökten. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2002). Pierre Bourdieu on marriage strategies. *Population and Development Review*, 28/3, September 2002, 549-558.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. Trans. Derya Fırat and Günce Berkurt. Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler*. Trans. Hülya Tufan. İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2006). *Sanatın kuralları*. Trans. Necmettin Kamil Sevil. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Trans. Richard Nice. London: Sage Publications.

- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: essays on art and literature*. USA: Columbia University Press.
- Calhoun, C. (2007). *Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. Der. Güney Çetin vd. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Corcuff, P. (2007). *Habitustan hareketle: kolektife meydan okuyan tekil. Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. Der. Güney Çeğin vd. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Crossley, N. (2001). The phenomenological habitus and its construction. *Theory and Society* 30/1 (2001), 81-120.
- Daşdemir, M. (2010). Dedem Korkut Kitabı / genel değerlendirme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 2010/II, Ankara: TDK Yayınları, (2012), 67-90.
- Göker, E. (2007). *Ekonomik indirgemeci mi dediniz? Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. Der. Güney Çeğin vd. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkudun kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kanter, M. F. (2005). Dede Korkut Hikâyelerinin arketipsel sembolizm yöntemiyle çözümlenmesi. *Araştırmalar İnsan Bilimleri Araştırmaları*. 7 (2005), 131-138.
- Kaplan, M. and M. Y. (2020). Alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *HABITUS Toplumbilim Dergisi*. 1 (2020), 23-37.
- Lizardo, O. (2004). The cognitive origins of Bourdieu's habitus. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 34/4 (2004), 375-401.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Trans. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Swartz, D. L. (2002). The sociology of habit: the perspective of Pierre Bourdieu. *The Occupational Therapy Journal of Research*. 22 (Winter 2002), 61-69.
- Swartz, D. L. (2018). *Kültür ve iktidar Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi*. Trans. Elçin Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tatlıcan, Ü. and G. Ç. (2007). *Bourdieu ve Giddens: habitus veya yapının ikiliği. Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. Der. Güney Çeğin et al. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tatlıcan, Ü. and G. Ç. (2007). *Pierre Bourdieu'nün pratik kuramının kilidi: alan kavramı. Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. Der. Güney Çeğin et al. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wacquant, L. J. D. (2007). *Chapter 16: Pierre Bourdieu. key sociological thinkers*. Ed. Rob Stones. USA: New York. Palgrave Macmillan.
- Ziya Gökalp. (1976). *Türk medeniyet tarihi*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Geniş Özet

20. yüzyılın önde gelen düşünürlerinden biri olan Pierre Bourdieu, sosyal bilimler alanına yeni kavramlar kazandırmasının yanında mevcut kavramların kapsamını da genişletmiştir. Bilincin toplumu, aynı zamanda toplumun da bilinci şekillendirdiğinin farkında olan Bourdieu, sosyal uzamda bireyin bireysel davranışını en nesnel biçimde, toplumun yapısal özellikleri açısından temellendirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda felsefe, sosyoloji, psikoloji, dil vb. alanların araştırma ilkelerini aynı çatı altında sentezleyerek kendi sosyolojik araştırma yöntemini oluşturmuştur. Bourdieu, her kavram ve kuramın incelenen olgu ve olaya göre açıklayıcılığının değişebileceği varsayımından yola çıkarak kavramlar arasındaki ikiliklere eleştirel bir bakış açısı getirmiştir.

Bourdieu, nesnel ve öznel bilgi biçimlerini bütünleştirerek genel pratikler bilimi altında birleştirmeyi ve insan eylemi hakkında fikir geliştirmeye engel olan genel karşıtlıkların sosyal bilimlere olan zararını en aza indirerek fikir sahibi olmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda kuramsallaştırma ile ampirik araştırma aynı çatı altında birleştirilmelidir. Bourdieu'nun bu çabası, toplumsal yaşam içerisinde yer alan ikilikleri ortaya çıkarmak ve ortaya çıkan bu ikilikleri sosyolojik açıklamalar ile bütünleştirerek dünyanın nesnel-öznel, içsel-dışsal, bireysel-toplumsal inceliklerini arama ve anlamlandırmaya yöneliktir.

Bourdieu, araştırmalarını ortaya koyarken öncelikle onları ortak olgulardan koparır. Bu doğrultuda sosyal gerçeklik içeren doktrinlerin, tutumların, değer yargılarının araştırmadan arındırılması gerektiğini düşünür. Daha sonraki adımı ise bilimsel konunun inşa edilmesidir. Bunun için araştırma, genel ifadelerden arındırılmalı yeni bir fikir dizaynı ile baştan inşa edilmelidir. Dolayısıyla Bourdieu'nun araştırmalarında pratik ve teoride dairesel bir döngü söz konusudur. Bourdieu'nun alan, habitus ve sermaye kavramları neden ve sonuç arasında iki yönlü, dönüşlü dairesel ilişkiler kurarak sosyal bilimlerde eylemin kendisini tetikleyen etmenleri anlamlandırmaya çalışır.

Bourdieu incelemelerinde, bireysel davranışlardan ziyade bireylerin ortak pratiklerine yani sosyal uzama ve nesnel uzama veya bu ortak pratiklerin içinde eylendiği kurumsal veya kamusal alanlara odaklanır. Bourdieu, nesnellik düşüncesinin temelini genel yapıyı veya alanı yerleştirir. İnceleme alanını bireysel düzlemde değil nesnel yapı kavramı temelinde bütüncül olarak ele alan Bourdieu, ilgisini oluşturulmuş ortak pratiklere yöneltir. Bu durum ise Bourdieu'nun toplumsal sınıfları anlamaya yönelik bir tutum geliştirdiğine işaret eder. *Ayırım* adlı çalışmasında sınıfsal ve kültürel çözümlenmeleri mezmetmek suretiyle sınıfsal hâkimiyetin kültürel mekanizmalarını ortaya çıkarmaya odaklanır.

Bourdieu, özne-nesne, bilinç-beden, içkin-aşkın, içsel-dışsal, soyut-somut gibi düalist tutumlardan vazgeçilerek irdelenen konuya her iki açıdan bütüncül bir şekilde yaklaşılması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda sadece içsel okumayla edebî sanat yapıtlarını çözümlenmeyi amaçlayan hermeneutik ve varlık felsefesi gibi yaklaşımlar Bourdieu'ya göre hatalı araştırma yöntemleridir. Bourdieu, eylemi tek yönlü incelemek istemediği için teoriyle pratiği birlikte yürütür. Karl Marx, Marcel Mauss, Max Weber, Émile Durkheim, Ernst Cassirer, Gaston Bachelard, Ludwig Wittgenstein, Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky, Maurice Merleau-Ponty ve Alfred Schutz gibi sosyolog, dilbilimci ve fenomenologların görüşlerini sentezleyen Bourdieu, teorik kaynaklardan elde ettiği verilerle kuramlarını şekillendirir. Böylece objektivizmi, sübjektivizmi, toplumsal fiziği ve sosyal fenomenolojiyi ve ayrıca dil bilimi birbirleriyle sentezleyerek habitus, sermaye, alan ve doxa kavramlarıyla hayat bulan "orijinal bir kavramsal cephanelik" kurmuştur.

Bu çalışmada, Bourdieu'nun sosyal bilimler alanındaki ikiliklere müdahaleye dayalı anlayışıyla geliştirdiği alan, habitus ve sermaye gibi kavramların edebî metinleri anlamlandırmada ve yorumlamada etkili olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma, Bourdieu'nun bu kavramlarıyla yapılacak yeni edebî incelemelere de kapı aralamaktadır. Alanında bir ilk olan bu çalışmada, Türkiye ile Azerbaycan ve Türkmenistan'da da hemen her çevrede okunup saygı gösterilmesi ve de Türk milli kültür birikiminin önemli bir taşıyıcısı olması sebebiyle Dede Korkut Hikâyeleri seçilmiştir.

Pierre Bourdieu, ortaya koyduğu metodoloji ve sosyal bilimler alanına kazandırdığı kavramlar ile sosyal gerçekliği ortaya koymaya çalışmıştır. Bourdieu'nun teorisi ve kullandığı kavramlar sosyal yaşamda olduğu gibi edebî eserlerde de karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada Dede Korkut Hikâyelerinde geçen olaylara göndermeler yapılarak Bourdieu'nun habitus, alan ve sermaye kavramlarının bahsi geçen eserde nasıl karşılık bulduğuna yönelik birçok tespitte bulunulmuştur.

Bourdieu'nun teorisinin temelinde habitus, alan ve sermaye gibi kavramların tanımları aracılığıyla toplumsal gerçekliği açıklamak yatmaktadır. Bourdieu'nun kavramsal araçları ile toplumsal yaşamdaki ikiliklere ilişkin açıklamalar ve toplumsal olguların açıklanması sürecine farklı bakış açılarıyla yaklaşılabilmesine imkân sağlamaktadır. Bourdieu'nun alan, habitus ve sermaye kavramları ile Dede Korkut Hikâyelerinin toplumsal bağlamına, Oğuz Türklerinin yaşamlarına farklı bir bakış açısıyla bakılabilmeye; kavramların toplumsal olayların açıklanması sürecinde kullanılabilir olduğu gözlemlenmiştir.

Oğuz beylerinin sahip oldukları her türlü sosyal, kültürel, simgesel ve ekonomik sermaye; her bir Oğuz beyine koşulan epitetlerde bir bir sıralanmıştır. Dede Korkut Hikâyelerinde geçen en önemli kahramanlardan Salur Kazan, ne zaman sahneye çıksa onun Oğuz toplumu içerisindeki konumunu belirten; saygınlığına ve alplığına vurgu yapan, “Ulaş oğlu”, “tülü kuşun yavrısı”, “beze miskin umudu”, “Amıt suyunun aslanı”, “Karaçuğun kaplanı”, “konır atun iyisi”, “Han Uruzun ağası”, “Bayındır Hanun güyegüsü”, “Kalın Oğuzun devleti”, “kalmış yiğit arhası” gibi özellikleri her defasında art arda sıralanır. Epitette geçen “tülü kuşun yavrısı”, Salur Kazan'ın mitsel özelliğine atıf yaptığı için simgesel sermaye; “konır atun iyisi” olmak zenginliğine işaret ettiğinden ekonomik sermaye; “Bayındır Hanun güyegüsü”, “beze miskin umudu”, “Kalın Oğuzun devleti” ve “kalmış yiğit arhası” gibi sıfatlar ise saygınlık ve nüfuz göstergesi olduğu için Salur Kazan'ın sahip olduğu sosyal sermaye olarak tanımlanabilir.

Dede Korkut Hikâyelerinde her bir boyun sonunda kahraman, macerasını tamamlayıp mutlu sona ulaştığında simgesel, sosyal ve ekonomik sermayeyle donatılır. Bu da çoğu zaman Dede Korkut'un gelip “boy boylayıp”, “soy soylamasıyla” kayıt altına alınmış olur.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 908-924, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇEDE ÇIKARIM: VESÎLETÜ'N- NECÂT ÖRNEĞİ

Sezergül YIKMIŞ*

Geliş Tarihi: 03.06.2023

Kabul Tarihi: 20.06.2023

Öz


Alıcının mesajı anlamlandırma aşamasında geçirdiği bilişsel süreci içine alan çıkarım, vericinin kastettiklerini anlatma gücü ile alıcının asıl iletiden kopmadan yüzey yapıdaki kodları okuyabilme becerisinin bütünüdür. İletinin her alıcıda aynı anlama sahip olmaması, vericiye göre ifade gücünün değişmesi, çarpıcı anlatımın sağlanamaması gibi unsurlar çıkarım sonucunu etkiler. Çıkarımların hem biçimbirimsel hem de sözcükbirimsel işaretleyicileri olduğu gibi bunların da ötesinde tümce üstü birimlerin, art alan bilgisinin, alıcının ve vericinin dünya görüşünün de çıkarımı etkilediğini görülmüştür. Çıkarım tümcelerinin görünümünü incelemek adına çalışmamızda araştırma alanı olarak Süleyman Çelebi'nin "Vesîletü'n-Necât" adlı eserinde yer alan Hz. Peygamber'in doğumu ve doğumdan sonra gerçekleşen olayların anlatıldığı bölüm seçildi. Kuramsal arka plan ve çıkarım tasnifleri ile ilgili genel bilgiler verildikten sonra çözümlemede kullanılacak çıkarım tasnifi hakkında bilgi verildi. Çıkarım tümcelerinin görünümü beyitlerdeki anlam bütünlüğü dikkate alınarak metin çözümlemesi yoluyla tespit edildi. Tümceler bağlamdan bağımsız ele alınmadı ve tümcelerden elde edilen verilerden hareketle çıkarım tümcelerinin mevcut metindeki sistematığı üzerinde duruldu.

Anahtar Sözcükler: Vesîletü'n-Necât, Süleyman Çelebi, çıkarım, çıkarım tasnifi, çıkarım işaretleyicileri.

INFERENCE IN TURKISH: THE EXAMPLE OF VESÎLETÜ'N-NECÂT

Abstract

Inference, which includes the cognitive process that the receiver goes through during the process of making sense of the message, is the sum of the transmitter's power to tell what he means and the receiver's ability to read the codes in the surface structure without breaking away from the original message. Factors such as that the message does not have the same meaning for every receiver, the power of expression changes according to the sender, and the striking expression cannot be achieved affect the inference result. It has been observed that inferences have both morphological and lexical markers, and beyond these, supra-sentence units, background knowledge, the world view of the recipient and the donor also affect the inference. In order to examine the appearance of the inference sentences, the part of Süleyman Çelebi's "Vesîletü'n-Necât" in which the birth of the Hz. Prophet and the events that took place after birth are explained was chosen as the research area in our study. After giving general information about the theoretical background and inference classification, information was given about the inference classification to be used in the analysis. The appearance of the

*  Dr. Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, Eskişehir-Türkiye, sezergulykms@yandex.com.

inference sentences was determined through text analysis, taking into account the semantic integrity in the couplets. Sentences were not handled independently of the context, and the systematics of inference sentences in the existing text were emphasized, based on the data obtained from the sentences.

Keywords: Vesiletü'n-Necât, Süleyman Celebi, inference, inference classification, inference markers.

Giriş

Çıkarım (İng. deduction, inference; Fr. deduction; Al. schluss) *bir tümce, yargı ya da önermenin başka bir tümce, yargı ya da önermeden türetilmesinden, çıkarsanmasından oluşan mantıksal ya da kavramsal işlem; doğru olduğu kabul edilen öncüllerden elde edilen sonuç; öncüller diye nitelenen önerme ya da önermelerden söz konusu öncüller tarafından mantıksal olarak içerilen, yeni bir önermenin türetildiği akıl yürütme işlemi* (Cevizci, 1999, s. 190). Çıkarım, doğrudan ifade edilenin ötesinde anlam yaratmak için önceki bilgileri metne dayalı bilgilere bağlamaktır. Çıkarım, okunanları ilgili önceki bilgilerle [şema, arka plan bilgisi/art alan bilgisi (schema, background knowledge/prior knowledge)] birleştiren zihinsel bir süreci içerir ve bu süreç sonucunda okuyucu metne dair kendine özgü yorumlarda bulunur (Grygiel, 2016, s. 117). Dolayısıyla çıkarım metinden kişisel anlam yaratma sürecidir.

Çıkarım sürecinin gerçekleşmesi için alıcının bir iletişim sürecine dâhil olması gerekir. Verici ile alıcı arasındaki iletişim yollarından biri de yazılı metinlerdir. Verici metin yoluyla iletisini alıcıya gönderir, temel gaye iletinin alıcı tarafından sağlıklı olarak anlaşılmasıdır. Üstünova (2018), bu süreçte iletişimin gerçekleşmesi ya da mesajın anlaşılabilmesi açısından asıl yetkinin vericide olduğunu belirtir. Çünkü verici kodlama yetkisi ve kurgu sorumluluğu ile elini her zaman güçlendirmiştir. Alıcı vericinin kodladığı dil ile iletiyi almaya ya da kodu çözmeye çalışır (s. 3). Kodları oluşturan verici tüm iletiyi yüzey yapıda doğrudan verebileceği gibi bazen de alıcının gayret etmesini gerektirecek şekilde derin yapının içinde gizler. Bu durumda alıcı; verili olanla art alan bilgisini, dünya görüşünü, bağlam içinde yer alan kodları iyi okuyabilme gibi yetilerini birleştirmesi gerekir ve bu durum *çıkarımı* gerekli kılar.

Sıklıkla zihinsel bir süreç olarak değerlendirilen çıkarımda alıcının anlama ulaşmak için gerçekleştirdiği eylemleri Ergüt (2022) şu şekilde sıralar: Alıcı vericinin metin boyunca sunduğu bilgileri birbirine bağlar, ön ve art gönderim ilişkileri kurar, metne dayalı tutarlılık ve bağdaşıklığı sağlamaya çalışır. Alıcı, hem metin-içi bilgileri göz önüne alarak hem de art alan bilgisi ve metin dışı bilgileri bütünleştirerek çıkarımlara ulaşır. Verici ya da kahramanlarca yapılan çıkarımlarsa neden-sonuç ilişkileri, mantıksal akıl yürütmeler veya görsel, işitsel, duyuşsal, algısal deliller ışığında yapılan çıkarımlardır (s. 476). Günay (2007), sezdirim cümleleriyle metne yerleştirilen söylenmemiş veya belirtilmemiş anlamı, alıcının algılayarak çıkarımlara ulaştığını bildirir (s. 87). Akşehirli (2022), çıkarımı dilin iletişim sırasında ekonomik kullanılmasından kaynaklı alıcının söylenenden daha fazlasına ulaşmayı hedeflediği zihinsel bir eylem olarak belirtir (s. 64). Bu eylemle metinle bağlantı kuran alıcı metni daha açık ve anlaşılır hâle getirir. Chikalanga (1992, s. 697) ve Trabasso (1980, s. 6-7) çıkarımda bulunurken gerçekleştirilen okuma anlama sürecinde ortaya çıkan eylemleri şu şekilde sıralar:

- i. Anlamı belirsiz veya çift anlamlı kelimelerin çözümlenmesi
- ii. Zamirsel gönderimlerin çözümlenmesi
- iii. Cümlelerin içeriklerinin belirlenmesi

- iv. Yorum için çerçevelerin oluşturulması
- v. Uyuşmayan öğelerin farkına varılması

vi Metinde geçen ve birbirleriyle uyumsuzluk gösteren olayların sebeplerinin ve sonuçlarının yordanması (Akt. Özenici vd., 2011, s. 1670). Sıralamadan da görüldüğü üzere bir zihinsel işletim süreci olan çıkarım, metinde verilen önceki bilgileri kullanma; örtük olanları yaşam deneyimi, dünya bilgisi, önceki okumalar ve birikimlerle doldurma; mevcut bilgiyi açığa çıkardıktan sonra veriler üzerinde her detayı da dikkate alarak inceleme sürecidir. Metnin anlamlandırılması sürecinde alıcı ya da okur çok sayıda kısıtlama ile karşılaşabilir, burada devreye aktif katılım girer. Özenici vd. (2011)'nin de belirttiği gibi çıkarımlama süresince aktif rol alma, yanlış anlamaları ortadan kaldıracak kültürel art alan bilgisine sahip olmayla mümkündür (s. 1671-1672).

1.1. Çıkarım Tasnifi

Literatür taraması yapıldığında farklı çıkarım tasnifleri olduğu görülür. Çalışmada Chikalanga'nın tasnifi ile Ergüt'ün tasnifi üzerinde durulacaktır.

Chikalanga, çıkarım tasnifinde Pearson ve Johnson (1978), Warren, Nicholas ve Trabasso (1979), Nicholas ve Trabasso'nun sınıflandırmasından faydalandığını belirttiği için Chikalanga'nın sınıflandırmasının anlaşılması açısından bu sınıflandırmaların sınırlarının neler olduğu genel hatları ile belirtilecektir.

Pearson ve Johnson Taksonomisi (1978), metindeki bilgiler ile okuyucunun ön bilgi deposundan gelmesi gereken art alan bilgileri arasındaki ilişkiyi yakalamak için tasarlanmıştır. Bu taksonomide “sorula” ve “yanıtlar” arasında var olan ilişkiler sınıflandırılır. Bir okuyucu metinden üç tür yanıt (çıkarım) çıkarır ve bu yanıtlar bu sınıflandırmada kritik öneme sahiptir. Sınıflandırma şu şekilde yapılır: Bir yanıt, metinden doğrudan çıkarılabiliyorsa *metinsel olarak açık (aşikâr) çıkarım*; metinde hem soru hem de yanıt mevcutsa yanıt *metinsel olarak örtük* sınıflandırılır; bu sınıflandırmada ölçüt, kişi soruya makul bir cevap bulduğunda onu gerekçelendirmek için en az bir mantıksal çıkarım adımıyla bulunmaktır. Son çıkarımda ise soru metinden türetilmiş ancak yanıt türetilmemişse okuyucu yanıtta kendi veri tabanında yer alan ön bilgi deposundan aldığı bilgiler sonucu oluşturduğu senaryo veya şemayı kullanarak ulaşır. Chilanga (1992) bu tasnifle ilgili şu değerlendirmeyi yapar “*Pearson ve Johnson taksonomisi yalnızca iki tür çıkarıma sahiptir: sırasıyla "önerme" ve "pragmatik" çıkarımlara karşılık gelen metinsel olarak örtük (metin tabanlı) ve yazılı olarak örtük (metin tabanlı olmayan) çıkarımlar*” (s. 701-702).

Warren, Nicholas ve Trabasso'nun Taksonomisi (1979), anlatı yapısında çıkarımlarda bulunmak için üç bilgi kaynağı olduğunu varsayar ve sınıflandırma şu şekildedir: *Mantıksal çıkarım*; bir metinde geçen olay ve durumların gerçekleşmesinde rol alan neden, koşul ve motivasyonların mantıksal ilişkilerini içeren çıkarımlardır ve “*güdüsel*”, “*nedene dayalı*” ve “*olanak verme*” çıkarımı olmak üzere üçe ayrılır. *Bilgilendirici çıkarımlar*, metinde yer alan olaylar arasındaki bilgi ilişkilerinden ibaret olan; olayların bağlamı, kişi, araç, nesne, zaman ve yeri içeren ve kim, nerede, ne zaman gibi soruların cevaplarına ulaşılan çıkarımlardır. Kendi içinde “*adilla (pronominal) ilgili çıkarımlar*”, “*yer ve zamana dayalı çıkarımlar*”, “*referans yoluyla yapılan çıkarımlar*”, “*tamamlama veya genişletme çıkarımları*” alt başlıklarına ayrılır. *Değerlendirici çıkarım*, metinde yer alan olayların, karakterlerin eylemelerinin önemini,

normallliğini, ahlakını ve geçerliliğini değerlendirir. Bu çıkarım daha çok okuyucunun ahlaki değerlerine ve içinde yer aldığı inanç dairesine göre yapılır.

Nicholas ve Trabasso'nun Taksonomisi de dört temel üzerine oluşturulmuştur: *Sözcüksel çıkarım*, zamir gönderimlerini ve belirsiz sözcüklerin çözümlenmesini içerir. *Uzay ve zamansal çıkarım (Yer- zaman)* ise Warren vd. (1979) sınıflandırmasında “bilgisel çıkarım” adı altında görülür. *Bilinenden hareketle (kestirimle) bilinmeyene ulaşılan çıkarım*, olayların neden ve sonuçları ile karakterlerin güdüsel yaklaşımları ve niyetleri ile ilgilidir. Bu çıkarım Warren vd. mantıksal çıkarım kategorisinde yer alan etkileyici, nedensel ve güdüsel (motivasyonel) çıkarımlarına benzemektedir. *Değerlendirici çıkarım*, Warren vd.’nin sınıflandırması ile aynıdır (Chikalanga, 1992, s. 701-702).

Chikalanga (1992) mevcut çıkarım taksonomileri inceleyip değerlendirdikten sonra çıkarımları *sözcüksel, önermeye dayalı ve edinimsel çıkarım* olmak üzere üç ana kategoriye ve kendi içinde de alt başlıklara ayırdığı aşağıdaki taksonomiyi hazırlamıştır (s. 705):

Tablo 1: Chikalanga Çıkarım Taksonomisi

Temel Kategori	Belirlenen Türler	Soru-Cevap
Sözcüksel	a. Zamirsel Çıkarım b. Belirsiz/alışılmadık sözcüğün kazanabileceği anlamlar	Metin/edinimsel olarak örtük
Önermesel	a. Mantıksal Bilgilendirici - Gönderime dayalı - Yer ve zamana dayalı b. Mantıksal Açıklayıcı - Güdüsel - Nedene dayalı - Olanak verme	Metin olarak örtük
Edinimsel	Ayrıntılı Bilgilendirici - Yer ve zamana dayalı - Gönderimsel a. Ayrıntılı açıklayıcı - Neden dayalı - Güdüsel - Mümkü kılıcı/ olanak verici b. Değerlendirici	Edinimsel olarak örtük

Ergüt (2022) çok sayıda çıkarım tasnifi yapıldığını fakat her sınıflandırmanın kendi içinde eksiklerinin olduğunu belirterek yeni bir çıkarım tasnifinde bulunur. Çıkarım türlerini *metin dışı temelli çıkarımlar, metin bağlama / tutarlılık çıkarımları, delile dayalı çıkarımlar, bilişsel yetenekler ve art alan bilgisine dayalı çıkarımlar, önvarsayım dayalı çıkarımlar ve bilginin güvenilirliği esasına dayalı çıkarımlar* olarak altı ana başlığa ayırdıktan sonra bu başlıkları da alt kategorilere ayırmıştır (s. 493-494). Çalışmasında yer alan altı ana başlık ve alt başlıklar sınıflandırmanın daha anlaşılır olması açısından aşağıdaki gibi tablolastırıldı:

Tablo 2: Ergüt Çıkarım Tasnifi (2022)

1. Metin Dışı Temelli Çıkarımlar	1.1. Metinden Gerçek Dünya Bilgisine Doğru Yapılan Çıkarımlar		
	1.2. Arka Plandan Metne Davet Edilen Çağırma / Ekleme Çıkarımlar	1.2.1. Bilgiye Dayalı Çıkarım	
1.2.2. Dünya Bilgisiyle Ayrıntıların Tamamlandığı Boşluk Doldurma Çıkarımı			
2. Metin Bağlama / Tutarlılık Çıkarımları	2.1. Önermeye Dayalı Çıkarım	2.1.1. Mantıksal Bilgilendirici Çıkarımlar	2.1.1.1. Yer ve zamana dayalı çıkarımlar

		2.1.2. Mantıksal Açıklayıcı Çıkarımlar
	2.2. Mantıksal Çıkarım	2.2.1. GÜDÜSEL Çıkarım 2.2.2. Nedene Dayalı Çıkarım 2.2.3. Olanak Verme Çıkarımları
	2.3. Bilgiyi Bağlama ve Tamamlama Çıkarımı	
	2.4. Bağlama Dayalı Çıkarım	
	2.5. Sebebe Dayalı Çıkarım	
	2.6. Duruma Dayalı Çıkarım	
	2.7. Bilgiler Arası Boşlukları Doldurma Çıkarımı	
3. Delile Dayalı Çıkarımlar	3.1. Doğrudan Delile Dayalılık	3.1.1. Görsel Delile Dayalı Çıkarım 3.1.2. İşitsel Delile Dayalı Çıkarım 3.1.3. Duyusal Delile Dayalı Çıkarım
	3.2. Dolaylı Delile Dayalılık	3.2.1. Çıkarımsal Delile Dayalılık
		3.2.2. Algısal Delile Dayalılık
		3.2.1.1. Akıl yürütmeye dayalı çıkarım 3.2.1.2. Sonuca dayalı çıkarım 3.2.2.1. Algısal delile dayalı çıkarım 3.2.2.2. İdrak etmeye dayalı çıkarım
4. Bilişsel Yetenekler ve Art Alan Bilgisine Dayalı Çıkarımlar	4.1. Edinimsel Çıkarım	
	4.2. Üretici Çıkarım	
	4.3. Değerlendirici Çıkarım	
	4.4. Tamamlama ve Genişletme Çıkarımı	
	4.5. Bilinenden Bilinmeyene Ulaşılan Kestirime Dayalı Çıkarım	
	4.6. Seçici Çıkarım	
	4.7. Mekâna Dayalı Çıkarım	4.7.1. Olgusal Mekân 4.7.1.1. Kapalı ve dar mekânlar 4.7.1.2. Açık ve geniş mekânlar
	4.8. Zamana Dayalı Çıkarım	4.8.1. Artsüremlî Çıkarım 4.8.2. Eşsüremlî Çıkarım
5. Önvarsayıma Dayalı Çıkarımlar	5.1. Dil Kullanımına Dayalı Çıkarım 5.2. Sözcüksel Çıkarım	
6. Bilginin Güvenirliği Esasına Dayalı Çıkarımlar	6.1. Mutlak Doğru Çıkarım 6.2. Güçlü Çıkarım 6.3. Zayıf Çıkarım	

1.2. İnceleme Yöntemi

Çıkarımların metindeki görünümünü betimleyebilmek için çalışmada derlem alanı olarak Süleyman Çelebi'nin (1351–1422) *Vesiletü'n-Necât* adlı mesnevisi belirlendi. Elde edilen çıkarımlar da Ergüt (2022)'ün tasnifine göre sınıflandırıldı. *Vesiletü'n-Necât* Süleyman Çelebi'nin 812 (1409) yılında Bursa'da tamamladığı eseridir. Sanatçı eserinde bu tarih bilgisine açıkça yer vermiştir. Aşağıdaki beyitte bu bilgiyi görmekteyiz.

hem sekiz yüz on ikide tārīhī
burşada oldı tamām bu iy aḥī

“Ey kardeş, hem tarihi sekiz yüz on ikidedir, bu Bursa'da tamamlandı.”

Mesnevi nazım şekli ile yazılan eserde aruzun “fâilâtün fâilâtün fâilün” kalıbı kullanılmakla beraber eserin beyit sayısı yazmalara göre değişebilmektedir. Süleyman Çelebi'nin halk tarafından “Mevlit” olarak bilinen ve asıl ismi “Vesiletü'n-Necât” olan mesnevisinin Türkçe, Arapça, Farsça, Arnavutça, Boşnakça ve Rumca olan; her biri Fatih,

Lâleli, Süleymaniye, Saliha Hatun, Millet, Nuruosmaniye ve Köprülü kütüphanelerinde muhafaza edilen birçok yazma nüshası mevcuttur (Akdağ, 2008, s. 82). Çalışmaya esas aldığımız yazma İstanbul Millet Kütüphanesi Yazması olup bu yazmadaki beyit sayısı 711'dir. Çalışmanın derlem alanı "Hz. Muhammed'in doğumu ve doğum sırasında zuhur eden olayları içine alan" bölümdür. Bu yazmaya göre inceleyeceğimiz bölümlerin beyit sayıları ve aralıkları aşağıda yer aldığı gibidir:

- 186-199: Hz. Muhammed'in doğumu
- 200-225: Kaside-i Meliha
- 226-245: Hz. Muhammed'in doğum sonrasındaki hâlleri ve Âmine'nin onu müşahedesi
- 246-254: Hz. Muhammed'in doğumu sonrasında melekler onu ziyareti
- 255-272: Hz. Muhammed'in doğumundan sonra dünyada meydana gelen olaylar (Boz, 2022, s. 9-10).

Bu çalışmada, vericinin iletmeye çalıştığı mesajı alıcının anlamlandırma ya da kod çözme çabasını ve bu amaç doğrultusunda metnin yeniden inşasını ortaya koymak adına doküman çözümlemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman çözümlemesi; birincil araştırma verileri kaynağı olan çeşitli yazılı metin biçimlerini toplamak, gözden geçirmek, sorgulamak ve analiz etmektir (O'Leary, 2017, aktaran Sak vd. 2021, s. 230).

2. Metin Çözümlemesi

2.1. Delile Dayalı Çıkarımlar

2.1.1. Görsel Delile Dayalı Çıkarımlar

Görsel delile dayalı çıkarımlar, görülerek tanık olunan olay ve durumların aktarılması sonucu okurun elde ettiği çıkarımlardır ve deliller güvenilir olduğu için bu çıkarım türünde okurun eli daha güçlüdür. Çıkarım yapabilmek için kullanılacak veriler bizzat etkin durumda olan ya da olaya tanık olan öznenin elde ettiğimiz görsel verilerdir. Hirik (2014), görsel delile dayalı çıkarımda bulunan konuşurun görecelik ya da bizzat tanık olduğu durumları ifade etmesinin, bilgiye dair zihinde oluşan şüpheyi ortadan kaldırdığını, doğruluğu arttırdığını bildirir (s. 213).

Aşağıda yer alan beyitler Hz. Muhammed'in doğumunun yer aldığı bölümden alınmıştır. Bu bölümde Hz. Amine'nin gördüğü (tanık olduğu) ve deneyimlediği durumlar üçüncü kişi ağzından hâkim bakış açısı ile şu şekilde nakledilmiştir:

ol gice kim toğdı ol hayrû'l-beşer
anası anda neler gördi neler (186)

"İnsanların en hayırlısı olan Hz. Muhammed'in doğduğu gece; annesi orada neler gördü neler!"

her ne kim göründiyise gözüne
hem dağı vâkı' olanı özüne (187)

"O, gözüne her ne göründüyse; ayrıca özüne ne vuku bulduysa (söyledi)."

186. beyitte altı çizili bölüm bu sürecin tek tanığının Hz. Amine olduğunu gösterir. Bu beyitte görsel delile dayalı yüklem işaretleyicisi gör- eylemidir ve öznenin doğrudan

deneyimlediği durumlarda kullanılan biçimbirimsel işaretleyici de *-{DI}*'dir. 187. beyitte ise *gör-* eyleminin edilgen yapıda kullanılması ise Hz. Amine'nin özne olarak etkin olmadığını, gördüğü varlıkların onun görme yetisinin de üstünde bir güce sahip olduğunu çıkarımlamamız içindir. Bu bölümde vericinin tanık olmadığı ancak öznenin tanıklığına inanılan bir durumun çıkarımını söz konusu olduğu için burada *delillerden hareketle dolaylı bir çıkarım* yapılmaktadır. Bununla birlikte ilerleyen beyitlerde geçen *huri, nur, melek* gibi sözcükler de bu durumu destekler niteliktedir.

195. beyit de yine tek tanığın Hz. Amine olduğunun çıkarımlanmasını sağlayan bir beyittir.

çünkü bu işler baña oldı yakın
ben evümde otururken yalñuzın (195)

“*Bu işler bana görüldüğünde; ben evimde yalnız olarak oturuyordum.*”

Bu ifadede de yer alan *görsel delile dayalı çıkarım* ise Hz. Amine'nin etrafında kimsenin olmadığı onun kimseyi görmediğidir. Bu durumdan elde edilen *dolaylı çıkarım*, Hz. Amine'nin anlattığı olağanüstü durumlar sadece onun tarafından görülmektedir.

2.1.2. Sonuca Dayalı Çıkarımlar

Okuyucu ya da alıcı tarafından doğrudan deneyimlenmese de sonuçlanmış bir olay ya da durumun var olduğu varsayılan sonucundan yola çıkılarak elde edilen çıkarımdır.

âmine çün gördi bu heybetleri
gıtdi gendüden dükendi kuvveti (228)

“*Âmine bu azametleri (sıra dışı şeyleri) görünce; kendinden geçti ve kuvveti gitti.*”

çünkü ol gendüzine geldi girü
gördi gitmiş hüriler cem' iyyeti (229)

“*O, yeniden kendisine geldiğinde; huriler bölüğünün gittiğini fark etti.*”

muştafayı görmedi evinde hem
anı hayrân kıldı oğlı hasreti (230)

“*Hz. Muhammed'i de evinde görmedi; oğlunun özlemi onu şaşkına çevirdi.*”

eyle şandı aldı gitdi hüriler
anasınıñ dağı artdı hayreti (231)

“*Hurilerin onu alıp gittiğini sandı; annesinin (Âmine) şaşkınlığı daha da arttı.*”

Yukarıda yer alan 230 ve 231. beyitlerde doğum sonrası Hz. Amine'nin yaşadıkları anlatılmaktadır. Kendine geldiğinde Hz. Muhammed'i evinde göremez 229. beyitte hurilerin olmadığını fark etmesi hurilerin onu götürdüğünü çıkarımlamasını sağlar. Görme eylemi yoluyla elde edilen deliller zihinsel işlemde geçirilerek bir sonuca varılması *sonuca dayalı çıkarımdır*, bu aşamada kullanılan işaretleyicilerden biri *san-* eylemidir. Bu çıkarım türünde alıcının yüzey yapıda yer alan her türlü dil içi ve dil dışı göndermelere dikkat etmesi gerekir; bu göndermelerden yararlanan alıcı, verilmek isteyen bilgi veya mesajı aklı yürütmelerde bulunarak ya da nedensellik ilişkileri kurarak ulaşır. Bunun için alıcının her türlü ayrıntıyı önemseyip analizlerini dikkatli yapması gerekmektedir (Üstünova, 2018, s. 6-7).

2.2. Metin Dışı Temelli Çıkarımlar

Maddenin başlığından da anlaşıldığı üzere çıkarımlar sadece metinde yer alan bilgilerden değil okuyucunun mevcut dünya görüşü, deneyimleri, dış dünya ve verici ile ilişkisinden doğar.

didî bir nūr çıkdı evden nāgehān
göklere ol nūrıla tıoldı cihān (190)

“Dedi, evden ansızın bir nur çıktı; dünya göklere kadar nur ile doldu.”

hem havā üzre dōşendi bir dōşek
adı sündüs dōşeyen anı melek (191)

“Hem hava üzerine bir dōşek dōşendi; onun adı Sündüs ve onu dōşeyen bir melek.”

üç ‘alem’ dahı dikildi üç yire
her birisi eydeyim nire nire (192)

“Üç yere dahi üç işaret dikildi; her birisinin nerede olduğunu size söyleyeyim.”

mağrib ü maşrıqda ikisi anuñ
biri şamında dikildi ka‘benüñ (193)

“Onların ikisi batıda ve doğuda; birisi Kâbe’nin tavanına dikildi.”

Yukarıdaki beyitlerde yer alan altı çizili varlıklar ve bu beyitlerdeki olaylar Hz. Amine tarafından doğum esnasında görülmüştür ve *-{DI}* biçimbirimi kullanılmıştır. *-{DI}* biçimbirimi hem geçmiş zaman hem de bitmişlik görünüşünde kullanılmaktadır (Sebzecioğlu, 2016, s. 250), metinlerde ise sıklıkla öznenin aktardığı olaylara duyularıyla şahit olduğunu yani olayları gördüğünü ve duyduğunu aktarmak amacıyla kullanılır. Yukarıda yer alan tümcelerde *-{DI}* biçimbirimi kullanılarak Hz. Amine’nin bizzat tanık olduğunun çıkarılmanması istenmiştir yani bu cümleler doğrudan kanıt niteliğindedir fakat okuyucuya aynı zamanda da yalnız (bir başına) gerçekleşen olağanüstü bir doğum süreci ve insan gözünün algılama sınırlarının üstünde geniş bir mekânın Hz. Amine tarafından görüldüğü de iletilir. Bu durumlar okuyucuyu yeni bir sorgulama sürecine yöneltir ve okuyucu devreye arka planda yer alan dünya bilgisini sokar çünkü gerçekleşen durumların insanı aciz bırakması ve onun gücünün yetmeyeceği olaylar olması bunların tabiat kanunlarının da üstünde ilahi bir fiil olduğunu gösterir. Dinî literatürde “mucize” olarak yer alan durum şu şekilde açıklanır:

Nübüvvetini ileri süren kişinin doğruluğunu ispatlayabilmesi için bazı özellikleri üzerinde durulur. Bunlar, kanıt olarak gösterilen hârikulâde olayın karışıklığa sebebiyet vermemesi için bizzat iddia sahibinin doğruluğuna işaret edecek tarzda meydana gelmesi ya doğrudan yahut dolaylı biçimde ilâhî bir fiil olması, olağanüstü bir şekilde zuhur etmesi, peygamberlik iddiası ve tehadî ile birlikte vuku bulması, peygamberin güvenilirliğini zedeleyecek bir şüphe taşımaması ve nübüvvet iddiasının ardından gerçekleşmesi gibi hususlardır.¹

Bu bilgiye sahip olan okur doğum sırasında gerçekleşen bu durumların hepsinin metin dışı temelli bir çıkarım olan *bilgiye dayalı çıkarım* yoluyla mucize olduğunu çıkarımlar.

¹ <https://islamansiklopedisi.org.tr/> (Çevrim içi 7.6.2023)

2.3. Metin Bağlama / Tutarlılık Çıkarımları

2.3.1. Güdüsel Çıkarımlar

Metindeki kahramanların duygu ve düşüncelerinin gerekçelerini buldurmaya yönelik çıkarımlardır.

âmine eydür çü vaqt irdi tamâm
kim vücûda gele ol hâk vehbeti (207)

“Âmine vakit erişip tamam olunca; o Allah’ın bağışı (Hz. Muhammed) vücûda gelince (doğunca) söyler.”

şuşadum şu diledüm içmeklige
virdiler bir kıf ki tolu şerbeti (208)

“Susadım, su içmek istedim; bir bardak dolusu şerbet verdiler.”

207. beyitte de görüldüğü üzere doğum başlamıştır ve Hz. Amine’nin doğumun başladığını söylemesinin ardından susaması ve susama eyleminin doğum anında gerçekleşmesi okurun bu durumu bağlama dayalı bir eylem olarak çıkarımlamasına yol açabilir fakat burada verici okuyucunun *güdüsel çıkarımda* bulunmasını istemektedir. Bağlamdan hareketle Hz. Amine’nin doğaüstü bir eylemin içinde bulunduğunun bilinmesi susama eyleminin sadece vücuttaki su ihtiyacından doğmadığını; öznenin kaygı, telaş ya da heyecan yaşadığının da çıkarımlanmasına olanak sağlar. Bu çıkarımlar öznenin ruhsal durumuna ait çıkarımlar olduğu için *güdüsel çıkarımlar* olarak adlandırılır. Bununla birlikte aşağıda yer alan beyitlerde de aynı durum söz konusudur:

kırdan ağıdı vu [hem] şovuğıdı
dahı şirindi şekerden lezzeti (209)

“Kardan beyazdı ve hem soğuktu; ayrıca lezzeti şekerden tatlıydı.”

şoñra ğarķ oldu vücûdum nûrıla
bürüdi beni o nûruñ ‘işmeti (210)

“Sonra vücudum nur ile doldu; o nurun iffeti beni sardı.”

Susadığı için ona şerbet veriliyor şerbeti hem kardan beyaz ve soğuk hem de şekerden tatlı betimlemesi alışılmışın dışında bir içecek olduğu için güdüsel olarak şaşkınlık içinde olduğunu da çıkarımlatabilir. Şerbeti içtikten sonra ise de susama eyleminin gerekçesi olan telaş ya da kaygı durumu ortadan kalkmıştır çünkü bu içecek ile tüm vücudunun nurla dolduğunu hissedecek kadar kendisini huzur ve güven içinde hisseder ve alıcı *güdüsel çıkarım* yoluyla kaygı durumunun ortadan kalktığını çıkarımlar.

2.3.2. Sebebe Dayalı Çıkarımlar

çün cihâna geldi ol şâh-ı cihân
zâhir oldu anda çok dürlü nişân (255)

“Âlemin padişahı (Hz. Muhammed) dünyaya geldiğinde; o zaman birçok işaret ortaya çıktı.”

“çün cihana geldi ol şah-ı cihan” ifadesiyle sebebe dayalı çıkarım oluşmaktadır. -{DI} biçimbirimi algısal delile dayalı çıkarım için kullanılan işaretleyicilerden olsa da söyleyici gerçekleşen olaylara tanık olmayıp nakledilen olayları nakletmektedir ve bu biçimbirim “çün” bağlacıyla birlikte “-diğİ için” anlamına gelecek şekilde kullanılarak gerçekleşen olayların ve durumların gerekçelerini ortaya çıkarabilmemizi ve metne dayalı bütünlük oluşturabilmemizi

sağlayan *sebebe dayalı çıkarımların oluşmasını* sağlamaktadır. Gerçekleşen olayların sebebi Hz. Muhammed'in doğumudur.

ol gice hep putlar oldı sernigün
cânına şeytânun uruldu düğün (256)

“O gece putların hepsi tepetaklak oldu; şeytanın canına düğüm vuruldu.”

ol mecüsîler odı kim varıdı
niçe yıllarıdı kim yanarıdı (261)

“O Mecusilerin nice yıllar yanan bir ateşi vardı.”

hem kilîseler dağı yıkıldı çok
kaldı altında keşişler oldı yok (258)

“Birçok kilise de yıkıldı; keşişler altında kaldı, yok oldu.”

Yukarıdaki beyitlerde geçen *put*, *kilise* ve *Mecusi* ifadeleri okuyucuyu Hz. Peygamber doğduğu dönemde inanış açısından bir çeşitlilik olduğuna götürmektedir. Metin dışı temelli çıkarımlar bölümünde Hz. Muhammed'in doğumundan sonra gerçekleşen mucizeler üzerinde duruldu ve doğaüstü ilahi bir etkinin varlığının okuyucu tarafından çıkarımlandığı belirtildi. Aşağıda yer alan beyitlerde ise Hz. Muhammed'in doğumuna tanık olanların ve bizzat mucizelere tanık olanların durumu anlatılmaktadır.

ıtdı küffârün içi vü taşu gam
urdu her biri başına taşu hem (257)

“Kâfirlerin içi ve dışı gamla doldu; her biri başına taş vurdu.”

mu‘ cizâti zâhir olu başladı
cümle dillerde söylendi adı (269)

“Mucizeleri görülmeye başladı; bütün dillerde adı söylendi.”

Okuyucu bu verilerden elde ettiği bilgilerden hareketle *tamamlama* ve *genişletme* çıkarımı yaparak bu dinlere mensup olanların Hz. Muhammed'in vekilliği ile İslam dini ile tanışacağı çıkarımında bulunur. Bu çıkarım türünde alıcının yüzey yapıda yer alan her türlü dil içi ve dil dışı göndermelere dikkat etmesi gerekir; bu göndermelerden yararlanan alıcı, verilmek isteyen bilgi veya mesaja akli yürütmelerde bulunarak ya da sebep-sonuç ilişkileri kurarak ulaşır. Bunu yapabilmesi için alıcının metin bütünlüğünden kopmaması ve metinde yer alan her türlü ayrıntının birbiriyle olan ilişkisine dikkat etmesi gerekmektedir

2.4. Bilişsel Yetenekler ve Art Alan Bilgisine Dayalı Çıkarımlar

2.4.1. Tamamlama ve Genişletme Çıkarımı

233, 234, 235 ve 236. beyitlerde Hz. Muhammed'e peygamberlik verilmeden önce yaşadığı olağanüstü bazı durumlara yer verilmiştir ve bunlar doğumuyla birlikte gerçekleşmeye başlamıştır. Bu durum beyitlerde şu şekilde belirtilmiştir:

şöyle beytu'Ilaha karşı muştafa
yüz yire urmuş u kılmış secdeti (233)

“Hz. Muhammed şöyle Kâbe'ye doğru; yüzünü yere kapamış ve secdeye varmış.”

secdede başu götürmüş barmağın
söylenür hem hağğa bulmuş vaşlatı (234)

“Başı secdedeyken parmağını kaldırmış; kendi kendine konuşurken Allah'a ulaşmış.”

ķundađıla sūrmelemiřler gōzin
gōbeđi kesilmiř olmuř sūnneti (235)

“Kundađa sarmıřlar, gōzünü sūrmelemiřler; gōbeđi kesilmiř ve sūnnet olmuř.”

tuzunu şaçmışlar u bir aķ şofa
tolamıřlar ol vūcūd-ı raħmeti (236)

“Tuzunu řaçmıřlar ve mukaddes vūcudunu beyaz biz bezle sarmıřlar.”

H. Muhammed’in sūnnetli ve gōbeđi kesik olarak dūnyaya gelmesi, dođduktan sonra H. Muhammed’in dizleri üzerine oturup ellerini aarak gōge bakması, konuřmaya bařlaması gibi dinî literatūrde peygamberlik alametleri adı altında sıralanan olađanūstū durumlar beyitlerde aktarılmıřtır. Bu olađanūstū durumlarda okuyucunun ıkarımlaması gereken H. Muhammed’in hem sosyolojik hem de dinî açıdan mevcut bir yapılanmanın içine dođduđudur. Evet *Cahiliye* diye anılan bir Arap toplumu olmakla birlikte yaygın inanıřın sadece putperestlik olmadıđı da arařtırmalarda yer almaktadır. Okuyan (2018), H. Muhammed’in içinde dođup yetiřtiđi, elçilik gōrevini yerine getirdiđi çevrenin Cahiliyenin yařandđı bir evre olduđunu, onun da hayatının önemli bir dōnemini cāhiliye kūltūrünün ve anlayıřının hākim olduđu bir ortamda geçirdiđini belirtir. Bununla birlikte Cahiliye toplumundaki tūm faaliyetleri din ve ahlāk açısından deđer dıřı kabul etmenin de dođru olmadđını, gerek H. İbrāhim’den kalma gerekse bozulmuř Sūmer dinleri ile Zerdūřlūk, Budizm, Yahudilik ve Hristiyanlık gibi dinlerin izlerinin gōrūldūđūnū belirtir (s. 109). Açıklamadan da gōrūldūđū üzere bōlge tek tanrı inancından tamamen uzak deđildir. Burada asıl dikkati çeken inanıř H. İbrahim’in dinî ođretilerinin uygulandıđı Hanifliktir. Kur’an-ı Kerim’de řoyle geçmektedir “İbrahim ne Yahudi ne de Hristiyan’dı. Dosdođru hanif bir Mūslūmandı. O mūřriklerden de deđildi” (Āl-i İmrān, 3/67). Ayetten H. İbrahim’in, Yahudi ya da Hristiyan olmadđı ve dinine de bir ad koyulmadđı anlařılmaktadır. En’ām, 6/76-79. ayetlerinde de H. İbrahim’in puta tapanlardan olmadđı deneyimlerinden sonra Allah’ı bulduđu nakledilmiřtir. Bu inanıřın içinde yer alan uygulamalardan biri de sūnnet uygulamasıdır. Sūnnet, Yahudi inancına gōre ilk defa İbrānilerin atası İbrāhim’e Allah tarafından emredilen ve Mūsā řeriatında da yer alan İbrānīce ifadeyle “sūnnet ahdi” (berit mila), İbrāhim’le yapılan ahdin ve Yahudi kimliđinin önemli bir gōstergesi olarak nesiller boyu sūregelen bir uygulamadır. Tevrat’ta yer alan bilgilere gōre İbrāhim doksan dokuz yařında iken bu emri aldıđında on ū yařındaki ođlu İsmāil ve evin bütūn diđer erkekleriyle birlikte kendisi de sūnnet olmuř, daha sonra dođan ođlu İřhak’ı aynı emrin geređi olarak sekiz gūnlūk iken sūnnet etmiřtir (Tekvīn, 17/23-27; 21/4). Kitāb-ı Mukaddes arařtırmacılarına gōre ise İsrāilođulları, Filistin’e yerleřmeden ūnce eski bir Sāmī ādeti olan ergen sūnnetini devam ettirmiřtir; uygulamanın yeni dođan çocukların sūnnetine dōnūřmesi daha sonraki dōnemde gerçekleřmiřtir. Sōyleyicinin peygamberlik alametlerini sıralaması, İslam dini açısından kutsal olacak olan Kabe’nin varlıđından bahsedilmesi, sūnnet uygulamasının İslam dini içinde de yer alması alıcıyı/okuyucuyu kurgu içinde yer alan H. Muhammed’in peygamber olma sūrecine hazırlamak için aktarılmaktadır; alıcının burada yer alan olay ve durumların niçin aktarıldđını anlaması ve bu durumların nasıl sonuçlanacađını ıkarımlaması onun art alan bilgisi ve ūnceki okumaları sonucu gerçekleřtireceđi zihinsel çıkarımla gerçekleřir. Kābe ve sūnnet ifadelerinden hareketle H. İbrahim’in Hanif dini ve bu uygulamalar ile ilgili çıkarımlar yapması gerekir. Burada kullanılan çıkarım *tamamlama ve geniřletme çıkarımıdır*; Seçkin ve Trabasso, tamamlama veya geniřletme çıkarımlarının metinde yer alan olaylar arasındaki eksik bilgilerin art alan bilgisi kullanılarak geniřletilmesi ya da tamamlamasına katkı sađladıđını ifade eder (Akt. Ergūt, 2022, s. 693). Burada devreye alıcının

art alan bilgisi girdiği için Üstünova (2019), bu durumda alıcının güçlü bir art alan bilgisine sahip olmasının mesajı doğru çözebilmesini sağladığı gibi alıcılarda yer alan art alan bilgilerinin farklılığının da ortaya çıkan görüşleri çeşitlendireceğini belirtir (s. 384).

2.5. Önvarsayma Dayalı Çıkarımlar

Alıcının bildiğinden şüphe duyulmayan ve gerektiğinde kullandığı bilgiler temel alınarak oluşturulan çıkarımlardır. Aşağıdaki beyitlerde doğum anında gerçekleşen olaylar sıralanmıştır:

çün cihāna geldi ol şāh-ı cihān
zāhir oldu anda çok dürlü nişān (255)
“*Âlemin padişahı (Hz. Muhammed) dünyaya geldiğinde; o zaman birçok işaret ortaya çıktı.*”

ol gice hep putlar oldu sernigün
cānına şeytānuñ uruldu düğün (256)
“*O gece putların hepsi tepetaklak oldu; şeytanın canına düğüm vuruldu.*”

toldı küffāruñ içi vü taşu gam
urdu her biri başına taşu hem (257)
“*Kâfirlerin içi ve dışı gamla doldu; her biri başına taş vurdu.*”

hem kiliseler dahı yıkıldı çok
kaldı altında keşişler oldu yok (258)
“*Birçok kilise de yıkıldı; keşişler altında kaldı, yok oldu.*”

tāk-ı kısrā eyle çatladı kıtı
k’işidenüñ gitdi ‘aql u tākātı (259)
“*Kisra Sarayı’nın sütunu çatladı ki bunu duyanın akli ve takati gitti.*”

sāve bahri yire geçdi serteser
kimse andan bulmadı şudan eser (260)
“*Save denizi baştan başa yere battı; kimse orada sudan bir iz bulamadı.*”

ol mecūsiler odı kim varıdı
niçe yıllarıdı kim yanarıdı (261)
“*O Mecusilerin nice yıllar yanan bir ateşi vardı.*”

Yukarıdaki beyitlerde sıralanan olaylar dinî literatürde de şu şekilde değerlendirilir: Hz. Muhammed’in yıldızının doğup-sönmesi/yıldızların sarkması, Busrâ taraflarını aydınlatan bir nurun (ışığın) çıkması, Kısra’nın sarayının on dört burcunun yıkılması, bin yıldır yanmaya devam eden Mecusilerin ateşinin sönmüvermesi ve Sâva Gölü’nün kuruması doğum sırasında yaşanan gelişmelerdir. Bu gelişmeler Hz. Muhammed’in peygamberliğinin göstergeleri olarak değerlendirilmiş, *alâmâtü’n-nübüvve* ve *emârâtü’n-nübüvve* gibi adlarla isimlendirilmiştir. Peygamber olmadan önce yaşanan olağanüstü deneyimler olarak değerlendirilen bu olayları bazı İslam tarihçileri kabul etmiş ve eserlerine almıştır. Bazıları da sözü edilen olağanüstü olayların yaşanmadığını dolaylı bir şekilde belirtmişlerdir (Özkan, 2016, s. 25).

Bu bölümde verilen bilgiler okuyucuyu doğum sonrasında yeryüzüne gelen kişinin çok kıymetli olduğunun ve ilerde peygamber olacağını çıkarımlanması üzerine oluşturulmuştur. Burada elde edilen bilgi yüzey yapıda da açık olarak vardır. Kurmaca metinde olay zamanı henüz doğum sonrası olmasına rağmen 250. beyitte olduğu gibi,

içleri dolu cevâhir anlaruñ
başına saçı için peygamberüñ (250)

“Onların içleri, Hz. Muhammed’in başına saçı için mücevher doluydu.” “peygamber” ifadesinin kullanılması *önvarsayımaya dayalı çıkarım* içindir çünkü metni okuyanlarda peygamber bilgisi mevcuttur.

2.5.1. Sözcüksel Çıkarım

Art alan bilgisi gerektiren bir diğer çıkarım türü ise *sözcüksel çıkarımdır*. Bazı sözcüksel çıkarımlar örtülü anlamı barındırdıkları için tespit edilmesi kolaydır fakat art alan bilgisi gerektiren sözcüksel çıkarımlarda bu durum biraz daha zorlaşır. Hz. Muhammed’in doğumundan sonraki gelişmeleri içine alan beyitlerden 238 ve 240. beyitlerde bu çıkarıma örnekler görmemiz mümkündür.

şaklañuz diyü havâdan bir nidâ
geldi kim tutdı cihâni heybeti (238)

“Gökyüzünden ‘Koruyunuz’ diye bir ses geldi ki onun azameti âlemi kapladı.”

hem dinildi üç gün anı gizleñüz
virmesün hiç âdem aña zahmeti (240)

“Ayrıca üç gün onu gizleyiniz, hiçbir insan ona sıkıntı vermesin, denildi.”

Beyitlerinde yer alan “şakla-(ñuz), gizle-(ñüz)” eylemleri *sözcüksel çıkarım* yoluyla söyleyicinin vermek istediği mesajı çıkarımlamamızı sağlayacak ifadelerdir. 240. beyitte yer alan hiçbir âdem ona zahmet vermesin sezdirimi de bu eylemlerin art alan bilgisini destekler niteliktedir. *Sakla-* eyleminin ardında yatan diğer bir eylem *koru-* eylemidir. Ehl-i Sünnet kelâmında Allah’ın peygamberlerine ikram ettiği sıfatlardan ve peygamberlik görevini yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken özelliklerden sayılan ismet, Allah’ın kulunu cezalandıracağı kötü şeylerden *koruması*, peygamberlerin Allah tarafından günah işlemekten korunması şeklinde terimleşmiştir (Günaydın, 2017, s. 2). Bakkal (2020), Hz. Muhammed’in ismet sıfatının yanı sıra “insanlar tarafından öldürülmekten de korunması” gibi farklı bir özelliği olduğunu da belirtir çünkü bizzat komuta ettiği savaşlar haricinde çoğu kez Hz. Muhammed’i öldürmek için suikastlar düzenlenmiştir. Peygamberliğinden önce özellikle Yahudiler tarafından tehlike olarak görülen Hz. Muhammed, peygamber olduktan sonra da kötü muamelelerle karşılaşmış ve her birinde de korunmuştur (s.1). Bu durum Mâide suresinin 67. ayetinde yer alır ve Allah, Hz. Muhammed’i koruyacağını vaat etmiştir. Hiçbir âdem ona zarar vermesin ifadesi de mevcut durum dolayısıyla etrafında art niyetli insanların da olacağını çıkarımlanmasını sağlar. Bu şekilde yapılan çıkarımlar bir gizemi korumakla birlikte yüzey yapıda verilmeyen bilgileri, dolaylı olarak geleceğe dönük yapılan çıkarımlarla verir. Doğumdan sonra yaşanan diğer gizemli olayların anlatıldığı beyitlerde de sözcüksel çıkarım mevcuttur.

yidi kat gök ehli cümle geldiler
aħmedi görüp ziyâret kıldılar (246)

“Yedi kat gök ehli hepsi geldiler; Hz. Muhammed’i ziyaret edip onu gördüler.”

yirde gökde hiç ferîşteh kalmadı
kim muħammed yüzünü ol görmedi (247)

“Yerde ve gökte Hz. Muhammed’in yüzünü görmeyen hiçbir melek kalmadı.”

hem sekiz uçmak içinde hür-[ı] 'in
görmege geldi o şahın manzarın (248)

“Ayrıca sekiz cennet içindeki siyah gözlü huriler; o şahın (Hz. Muhammed) yüzünü görmeye geldiler.”

her biri elinde bir nürdan tabak
kim yaratmış şun'ı birle anı hâk (249)

“Her birinin elinde Allah'ın onu sanatla yarattığı nurdan bir tabak (vardı).”

içleri dolu cevâhir anlaruñ
başına saçu için peygamberüñ (250)

“Onların içleri, Hz. Muhammed'in başına saçı için mücevher doluydu.”

gelüben cümle saçu saçdı aña
ay yüzün görüp bular kaldı taña (251)

“Bunların hepsi gelerek ona saçı saçtı; ay yüzünü görerek şaşırıp kaldılar.”

saçu saçup çün ziyâret itdiler
hürî vü rıdvân melekler gitdiler (252)

“Huri, Rıdvân ve melekler saçı saçıp ziyaret bitince gittiler.”

yaradılmışdan kime ki oldı naşîb
anlara dañı görüñdi ol hâbîb (253)

“Yaratılmıştan kime nasip olduysa; o sevgili (Hz. Muhammed) onlara da görüñdü.”

Beyitlerde yer alan durumları değerlendirmeden önce doğum esnasında yaşananlar Hz. Amine'nin gözünden anlatılmıştır fakat yukarıda yaşanan hadiseler ilahi bakış açısı ile sunulmuştur ve yaşananlara şahit olan da yoktur, burada özne konumunda olan Hz. Amine'nin eylemi gerçekleştirme gücüne muktedir olmadığından çıkarılması istenmektedir. Yukarıdaki açıklamalarda belirttiğimiz üzere *koru-* eylemi de anne tarafından gerçekleştirilememiştir. Beyitlere baktığımızda “*gök ehli, ferîştah, huri, nurdan tabak*” ifadeleri geçmektedir ve bu ifadelerin sözlük anlamları şu şekildedir: *Nur*, ilahi bir güç tarafından gönderildiğine inanılan parlaklık; *huri*, cennette yaşadığına inanılan dişi varlık.² Hz. Muhammed'in etrafında yer alan varlıkların hepsi nurdan, hepsi ilahi güç ile oluşturulan varlıklardır. Özne yine edilgen durumdadır ve *sözcüksel çıkarımla* okuyucudan gerçekleşenlerin ilahi güç ile olduğunu çıkarılması istenmektedir.

3. Sonuç

15. yüzyılda Süleyman Çelebi tarafından Hz. Muhammed'e duyulan sevgiyi dile getirmek amacıyla kaleme alınan Vesiletü'n-Necât, sade bir Türkçe ile yazılmış olmakla beraber bazı bölümlerin ayet ve hadislerle desteklenmesi hem sanatçının dinî ilimlere vâkıf olduğunu göstermekte hem de eserin tasavvuf edebiyatı dairesinde anılmasını sağlamaktadır. Çalışmada Hz. Muhammed'in doğum anı ve doğumu sırasında gerçekleşen mucizelerin anlatıldığı bölümde yer alan çıkarım tümcelerinin görünümü incelendi ve bu inceleme sonucu elde edilen tespitler şu şekildedir:

Hz. Muhammed'in doğumu ve peygamberliği temel alınarak oluşturulmuş olan eserde yer alan çıkarımlar art alan bilgisi gerektiren çıkarımlardır, okuyucunun alt metinde yer alan çıkarımları elde edebilmesi için bu art alan bilgisini, dünya görüşünü kullanması gerekir. Hem

² TDK Sözlük (sozluk.gov.tr) (Çevrim içi 9.04.2023)

metin dışı hem de metin içi bilgilerin aynı anda devreye sokulması bilişsel yetenekle sağlanır. Bu çıkarımlar; metnin ötesine geçilen, metnin anlam dünyasının okur tarafından genişletildiği, metinde verilen bilgilerden kopulmadan çözümlenmelere gidilen çıkarımları içerir. Tercih edilen çıkarım tümceleri şu şekildedir:

Kurmaca bir metin olan eser alıcıya kahramanların duygularını aktardığı için burada devreye kahramanların duyguları yoluyla elde edilen *güdüsel çıkarımlar* girmiştir. Ayrıca kahramanın gözünden anlatılan olaylar yoluyla okuyucu *görsel delile dayalı çıkarımlara* ulaşır, her iki çıkarım türünde de *-{DI} biçimbirimi* kullanılmıştır. Kahramanların davranışlarının anlatımı sonucu elde edilen izlenimleri kullanarak *duruma dayalı çıkarım*da bulunan okuyucu bu çıkarım yoluyla metni çözümler. Elde edilen veriler aşamalı çıkarımlar olduğunu da göstermektedir önce görsel delil ile çıkarımda bulunan okuyucu, elde edilen verilerin bilişsel değerlendirme ile işlendiğini gösteren “san-” eylemi ile işaretlenen cümlelerle değerlendirerek *sonuca dayalı çıkarım*da bulunur. Dinî metinler geçmiş okuma ya da art alan bilgisi gerektiren metinler olduğu için verilen bilgiden hareketle verilmeyenin çıkarılması gereken durumlar da çoğunlukla karşımıza çıkar, söyleyicinin okuyucuda bu bilginin mevcut olduğunu düşünmesi de bilgilerin aktarılmasının nedenlerinden biri olabilir. Bu durumda okuyucu art alan bilgisini kullanarak verileden hareketle verilmeyenleri *tamamlama ve genişletme çıkarımı* yoluyla elde eder. Art alan bilgisi gerektiren ve örtülü anlamlarla yüklü sözcüklerin derin yapıda gömülü olan bilgilerini çıkarılamamızı sağlayan bir diğer çıkarım türü de *sözcüksel çıkarım*dır. Çalışmada *sakla-* ve *gizle-* eylemleri art alanda Hz. Muhammed’in ismet sıfatı bilgisine sahip olmayı gerekli kılar bu bilgi yeni bilgilerin çıkarılmasını kolaylaştırır. Tanık olunan olayların devam edeceği bilgisini çıkarımlayan okuyucu art alan bilgisi kullanmadan çıkarımlara ulaşmaya başladığında ise *bilinenden bilinmeyene ulaşılan kestirime dayalı çıkarımı* kullanmaya başlar. Kurmaca yapı içinde gerçekleşen bir diğer çıkarım ise olay örgüsünün takibini sağlayan *sebebe dayalı çıkarım*dır. Okuyucu bu çıkarım ile olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisini kurar. Art alan bilgisi gerektiren bir diğer çıkarım türü ise olaylar arasındaki kronolojik akışı çıkarılamayı sağlayan *artsüremlî çıkarımlar*dır.

Sıralanan çıkarım türlerinden de görüldüğü üzere İslam inancı dairesinde oluşturulmuş bir eser olan *Vesiletü'n-Necât*'ta yer alan çıkarımlar okuyucunun art alan bilgisine dayanmaktadır. Sanatçının eseri bu zemin üzerine oluşturması yazıldığı yüzyıldan itibaren alıcının bilişsel olarak hazır olduğunu ve yazarın mesajını sağlıklı iletememe kaygısı taşımadığını alıcı ile ortak iletişim kodlarında buluştuğunu düşündürmektedir.

Kaynakça

- Akdağ, S. (2008). Süleyman Çelebi'nin Mevlid'i üzerine. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 81-98.
- Akşehirli, S. (2022). *Biçimsel anlambilim, temel kavramlar* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakkal, A. (2022). Hz. Peygamber'in düşmanlarından korunması. *Diyanet İlmî Dergi*, 56, s. 493-522.
- Boz, E. (2022). *Süleyman Çelebi Vesiletü'n-Necât (Mevlid) (İstanbul Millet kütüphanesi yazması) çeviri yazılı metin, günümüz Türkçesine aktarılmış metin*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3. baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Ergüt, M. (2022). *Adalet Ağaoğlu'nun Ölmeye Yatmak adlı eserinde bildirim, çıkarım, sezdirim cümleleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grygiel, M. (2016). The role of pragmatic inferencing in causing semantic change. *Anuari De Filologia. Estudis De Lingüística* (Anu.Filol.Est.Lingüist.) S.6, s. 115-130.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günaydın, F. (2017). İlk dönem tefsir ve hadis literatüründe İsmet İnancı. *Kelâm Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-28.
- Hirik, S. (2014). *Türkiye Türkçesinde bilgi kiplikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okuyan, A (2018). Arap yarımadasında İslâm öncesi dini yapı / Pre-Islamic religious structure in the Arab peninsula. *İlahiyat*, S.1 (Aralık), 107-134.
- Özenici, S., Kınsız, M. ve Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma- anlama sürecindeki işlevi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [bağlantıda], 8(1) Erişim: <http://www.insanbilimleri.com> (çevrim içi, 30.03.2023)
- Özkan, M. (2016). İrhâsâtle ilgili rivâyetlerin metin ve anlam açısından değerlendirilmesi. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 23- 41.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Seçkin, P. (2014). Anlama ve anlatma sürecinde “kip” ve “kiplik”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 7-16.
- Üstünova, K. (2018). Yüzey yapıdaki çıkarım cümlelerinin iletişime katkısı. *TÜRÜK*, 12, 1-10.
- Üstünova, K. (2019). *Çıkarım edimi üzerine -Kutadgu Bilig örneğiyle-. Yazılışının 950. Yılı Anısına Uluslararası Kutadgu Bilig ve Türk Dünyası Sempozyumu* (s. 374-388). Ankara, Türkiye.
- [TDK Sözlük Anlamı \(sozluk.gov.tr\)](http://sozluk.gov.tr) (Çevrim içi 9.04.2023)
- [KUR'AN-I KERİM | 57. Sayfa | Âl-i İmrân Sûresi | Meal - Kuran Yolu \(diyanet.gov.tr\)](http://diyanet.gov.tr) (çevrim içi, 16.03.2023)
- [KUR'AN-I KERİM | 136. Sayfa | En'âm Sûresi | Meal - Kuran Yolu \(diyanet.gov.tr\)](http://diyanet.gov.tr) (çevrim içi, 16.03.2023)
- [SÜNNET - TDV İslâm Ansiklopedisi \(islamansiklopedisi.org.tr\)](http://islamansiklopedisi.org.tr) (çevrim içi, 16.03.2023)
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/mucize> (çevrim içi, 7.6.2023)

Extended Abstract

Inference (Eng. deduction, inference; Fr. deduction; Al. schluss) is the process of deriving new propositions without moving away from the main message after experiencing a mental operation process based on existing premises. The actions performed in inference, which is often considered a mental process, are: The receiver connects the information in the text, establishes pre- and post-reference relationships, and tries to provide text-based consistency and coherence. The receiver arrives at inferences by considering both in-text information and integrating background and non-text information. What is important here is active participation, and active participation is possible with cultural background knowledge that will eliminate misunderstandings. When a field study on inference is made, it is seen that many inference types are detected in the field and these inferences are classified in different ways. The two inference classifications we obtained in our study belong to Chikalanga and Ergüt. While creating the Chikalanga classification, researcher examines the existing classifications in the field and after his evaluation, it is seen that he divides the inferences into three main categories as lexical, propositional and

acquired inference, and also into sub-titles. In Ergüt's classification, he divides the inferences into six main headings as extra-text-based inferences, text binding / consistency inferences, evidence-based inferences, cognitive abilities and background knowledge-based inferences, presupposition-based inferences, and information reliability-based inferences. It has also divided these titles into sub-categories within itself. When we look at this classification in general terms, there are two main categories as text and non-text, but they are not independent from each other.

In order to describe the appearance of the inferences in the text, the section where the birth of the Hz. Muhammed and the events that occurred after his birth in the masnavi of Süleyman Çelebi (1351-1422) named Vesiletü'n-Necât were chosen as the corpus area in the study. The manuscript we base our study on is the İstanbul Millet Library Manuscript. In order to reveal the reconstruction of the text, the document analysis method was used. The data we obtained as a result of our investigation and the markers of this data are as follows: The verb gör- as a predicate marker in inferences based on visual evidence and the morphological marker used in situations where the subject directly experiences it is {DI}-. Another inference made from this inference is indirect inferences based on visual evidence. These inferences are formed by supporting the words in the text. Since the text we examined was created on the axis of religion, words such as houri, nur, angel, which belong to that meaning circle, are in the premise of this inference. In fictional texts, it is inference based on the conclusion that the characters mentally process the data obtained through the act of seeing, and one of the markers used at this stage is the act of san-. Non-text based inferences are inferences arising not only from the information in the text, but also from the reader's current worldview, experiences, the outside world and the relationship with the donor. The inference of these situations, which are seen by Hz. Amine in our study, but exceeding the limits of human senses, as a divine act "miracle" by the reader is an example of this type of inference. Since the text is a fictional text, motivational inference based on the communication between the reader and the hero is also seen. In this inference, the reader tries to understand the basic motive underlying the behavior of the heroes by following the premises. Antecedents are the descriptions of the heroes and the actions they take. Another type of inference used is causal inferences, which are often made using the "- dİğİ için" marker, which enable us to reveal the reasons for the events and situations and to create a text-based integrity. One of the types of inference that we encounter in the text and that requires background knowledge is the completion and extension inference, in which the reader completes the missing information in the text by using background knowledge. In the text, the speaker lists the signs of prophecy, his mention of the existence of the Kabe, which will be holy in terms of Islam, and the practice of sunnah, is conveyed in order to prepare the receiver/reader for the process of becoming a prophet of Hz. Muhammed in the fiction; the recipient's understanding of why the events and situations in here are conveyed and inferring how these situations will result are realized by the mental inference that he will make as a result of his background knowledge and previous readings. Inference based on presupposition is also inference based on previous readings we encountered in the text. One of the examples encountered in the text is as follows: Since the donor has built the whole section on the fact that the person to be born will be a prophet in the future, the fact that the baby is referred to as a "prophet" after the birth is due to the knowledge that this information is available to the reader. Another type of inference supported by background knowledge we encounter in the text is lexical inference. Preferred markers in lexical inference are related to context. The verbs "âaûla-(ñuz), hide-(ñüz)" and protect- action used in the text are to infer the attribute of ismet belonging to our prophet. None of the actions included here are performed by Hz. Amine, but by luminous beings such as "people of the sky, ferishtah, houri" in the couplets, or by the creator. Another situation that needs to be deduced is that the subject is in a passive position. The inference that enables us to infer the chronological flow between events is diachronic inferences. Another inference that takes place within the fictional structure is the reason-based inference that enables the follow-up of the plot, and the reader establishes the cause-effect relationship between this inference and the events.

As can be seen from the inference types listed, the inferences in Vesiletü'n-Necât, which is a work created within the circle of Islamic belief, are mostly based on the background knowledge of the reader. The inferences preferred by the artist were written assuming that the reader was cognitively ready while the work was being created. It makes one think that from the time the work was written, the recipient was ready to receive the message contained in the work, and that the author did not have any concerns about not being able to convey his message in a healthy way, and that he met with the recipient in common communication codes.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 925-934, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**SAHA TÜRKÇESİNDE TAĞIS- “ÇIKMAK” FİİLİNİN TASVİR FİİLİ OLARAK
KULLANIMI ÜZERİNE**

Doğan ÇOLAK*

Geliş Tarihi: 03.06.2023

Kabul Tarihi: 17.07.2023

Öz

Eski Türkçe *taşık-* “çıkmaq” fiili günümüz Türk lehçelerinden sadece Saha Türkçesinde tanıklanmaktadır. Bu fiil, /ş/ ~ /k/ metatezi ve *takış-* > *taxıs-* > *tağıs-* ses değişimleri süreci ile bugünkü biçimi olan *tağıs-* hâlini almıştır. Bu fiil “isim + *tağıs-*”, “ana fiil + *-An* zarf-fiili + *tağıs-*” ve deyim ifadelerinin teşkilinde de kullanılması bakımından birleşik fiil yapılarının yardımcı fiili olarak yaygın bir kullanıma sahiptir.

Bu çalışmada, tasvir fiili olarak *tağıs-* fiilinin anlamsal ve işlevsel özellikleri ele alınmıştır. Bu fiilin tasvir fiili yapısında kullanımı ile ilgili olarak başta STBUT olmak üzere Saha bilginleri ile Türkiye’de konuyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların görüşleri ele alınıp *tağıs-* fiilin tasvir fiili yapısında ifade ettiği anlamlar belirlenmiştir. Ardından bu fiilinin tasvir fiili olarak kullanıldığı işlevlerle ilgili Saha edebiyatından seçilen eserler üzerinden örnekler tespit edilmiştir ve elde edilen tüm bulgular sonuç kısmında yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Saha Türkçesi, birleşik fiil, tasvir fiili, *tağıs-* fiili.

**ON THE USE OF THE VERB TAĞIS- (TO GO OUT) AS A
DESCRIPTIVE VERB**

Abstract

The Old Turkic verb “*taşık-*” meaning “to go out”, is attested only in the Sakha dialect of modern Turkic. This verb has undergone a process of /ş/ ~ /k/ metathesis and phonetic changes from *takış-* > *taxıs-* > *tağıs-* to achieve its current form of *tağıs-*. It is widely used as an auxiliary verb in compound verb structures, such as “noun + *tağıs-*”, “main verb + *-An* adverb-verb + *tağıs-*”, and idiomatic expressions.

This study examines the semantic and functional properties of the verb *tağıs-* as a descriptive verb. Opinions of Sakha scholars, particularly those who contributed to STBUT, and researchers in Turkey who have worked on this topic, were taken into consideration regarding the usage of the verb *tağıs-* in descriptive verb structures and the meanings it expresses. Then, examples of the functions of this verb used as a descriptive verb were identified from selected works of Sakha literature, and all findings were interpreted in the conclusion section.

Keywords: Sakha Turkic, compound verb, descriptive verb, *tağıs-* verb.

* Dr. Öğr. Üyesi; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, dcolak@nevsehir.edu.tr

Giriş

Eski Türkçede “çıkmaq” anlamında kullanılan *taşıq-* fiili, bu hâline en yakın şekil ve anlamıyla bugün sadece Saha Türkçesinde kullanılmaktadır: *tağıs-* (Karadoğan, 2015, s. 146). /ş/ ~ /k/ metatezi ile *takiş-* şeklini alan bu fiilin *takiş-* > *taxis⁻¹* > *tağıs-* şeklinde bir gelişim gösterip bugünkü hâlini aldığı düşünülebilir. Ceylan (1997), Çuvaş Türkçesinde yer alan *tuh-* fiilinin farazi biçimi olan **talık-* fiilini *taşıq-* fiiline dayandırmaktadır (s. 134). Bugün Çuvaş Türkçesindeki şekil olan *tuh-* dikkate alındığında bu fiilin *taşıq-* fiilinden oldukça farklı bir hâl aldığı görülmektedir. Diğer lehçelerde ise “çıkmaq” anlamına gelen *taşıq-* fiili tanıklanamamaktadır². Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda *taşıq-* > *tağıs-* fiilinin Eski Türkçeden sadece Saha Türkçesine yadigar kaldığı söylenebilir.

Tağıs- fiilinin geniş bir kavram alanı vardır. Pekarskiy (1959), *Slovar Yakutskogo Yazıka* isimli eserinde *tağıs-* fiilinin içerdiği anlamları 11 (s. 2520-2523); Sleptsov (1972), *Yakutsko-Russkiy Slovar* isimli eserinde 4 maddede vermiştir (s. 372). *Saxa Tıln Bıhaarulaax Ulaşan Tılcıta (STBUT)* isimli 15 ciltlik Sahaların en kapsamlı içeriğe sahip sözlüğünde ise *tağıs-* fiili açıklamak için 31 madde yer almaktadır (STBUT, 2013, s. 129-136). Bu sözlükte *tağıs-* fiilinin içerdiği anlamlar şu şekilde ifade edilir:

1. herhangi bir şeyin içinden dışına gitmek, dış tarafına hareket etmek; 2. sızmak, akmak; (sıvı bir şey hakkında) yavaş yavaş ortaya çıkmak (örneğin kan, ter, yer altından akan su); 3. gölün, nehrin üzerinden geçmek; ovadan, çayırdan ormana gitmek, ormana girmek; 4. delip geçmek (örneğin, mermi hakkında); 5. merkezî bir yerden uzaklaşmak, kenar bir yere gitmek; 6. herhangi bir yerden gelip (denizden, suyun dibinden, gölden) ortaya çıkmak (Örneğin balık); 7. büyüüp yerden, topraktan çıkmak; çiçek açmak; 8. insan, hayvan vücudunda meydana gelip şişmek, çıkmak (Örneğin çibani); 9. aşağıdan yukarı, yükseğe tırmanmak, yukarı gitmek; 10. ufuktan parlamak veya gökyüzünde görünmek (Örneğin güneş, ay, yıldız, bulut hakkında); 11. ağzından çıkmak (Örneğin söz, konuşma hakkında); 12. yürümek, herhangi bir tarafa doğru hareket etmek; 13. başlamak, kalkıp veya durum dinlendikten sorna başlamak (iş, çalışma hakkında); 14. esas yerinin dışına çıkmak, başka bölgeye yayılmak; 15. herhangi bir yüzeyden temizlenip görünür hale gelmek, görünmek; 16. satışa çıkmak, alıcılara görünür hale gelmek; 17. herhangi bir şeyden dönüşmek, yapılmak; 18. hapisten, cezadan kurtulmak, özgürlüğe kavuşmak; 19. kocaya varmak, evlenmek; 20. başarmak, becermek; 21. ansızın ortaya çıkmak; 22. analiz, değerlendirme sonucunda ortaya çıkmak, bilinmek; 23. herhangi bir şeye katılmayı bırakmak, durmak; 24. doğru karar vermek (bir sorun hakkında); 25. herhangi bir şeye faydalı olmak, fayda getirmek; 26. durmak, bitmek, bırakmak (yorgunluk hakkında); 27. gelip geçmek (rakamsal ve zamanla ilgili durumlar hakkında); 28. yüksek göstergeye ulaşmak; büyümek³ (STBUT, 2013, s. 129-136).

Tağıs- fiilinin yukarıda sıralanan açıklamalardan hareketle geniş ifade çerçevesi olduğu görülmektedir. Bu fiil, “isim + *tağıs-*” birleşik yapısında ve deyim ifadeleri içerisinde de oldukça sık kullanılan bir fiildir. Grigoryev (1974) ve Nelunov (2002)’un deyim sözlüklerinde *tağıs-* fiilini içeren 48 deyim tespit edilmiştir. Tasvir fiili yapısında kullanımı da göz önüne alındığında *tağıs-* gerek işlevsel gerek anlamsal özellikleriyle göze çarpmaktadır.

¹ Muhtemelen hırıltılı art-damak, patlamalı ve ötümsüz /x/ ünsüzü evresi olması gerekmektedir. Çünkü Saha Türkçesinde sadece iki ünlü arasında kalan /x/ sesi /ğ/ sesine yumuşar.

² Türkiye Türkçesi *çık-*; Azerbaycan Türkçesi *çık-*; Başkurt Türkçesi *sığ-* (tışka); Kazak Türkçesi *şığ-*; Kırgız Türkçesi *çığ-*; Özbek Türkçesi *çık-*; Tatar Türkçesi *çığ-*; Türkmen Türkçesi *çık-*; Uygur Türkçesi *çık-* (<https://turklehceleri.org/tr/sözlük/hepsi/anlam/çıkmaq>).

³ 29, 30 ve 31. açıklamalar *tağıs-* fiilinin birleşik fiil yapısı içerisinde kullanımı ilgili olduğundan bunlara ilişkin açıklama aşağıda yapılacaktır.

Bu çalışmada, tasvir fiili olarak *tağıs-* fiilinin anlamsal ve işlevsel özellikleri ele alınmıştır. Söz konusu fiilin tasvirî fiil yapısında kullanımı ile ilgili olarak başta *STBUT* olmak üzere Saha bilginleri ile Türkiye’de konuyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların görüşleri ele alınıp *tağıs-* fiilin tasvir fiili yapısında ifade ettiği anlamlar belirlenmiştir. Ardından bu anlamlar ile ilgili Saha edebiyatından seçilen eserler üzerinden örnekler tespit edilmiştir ve elde edilen tüm bulgular sonuç kısmında yorumlanmıştır.

1. Tasvir Fiili Olarak *tağıs-*

Ana fiilin gösterdiği hareketin çeşitli anlam özellikleri bazı yardımcı fiillerle gösterilebilmektedir. Üzerine zarf-fiil ekini almış ana fiili süreklilik, tezlik, tamamlanmışlık, yaklaşma, yeterlilik vb. yönlerden niteleyerek genel itibariyle tasvir fiili olarak adlandırılan bu yardımcı fiilleri Korkmaz (2010), *Gramer Terimleri Sözlüğü*’nde “Zarf-fiil biçimindeki esas bir fiille, bu esas fiildeki oluş ve kılışı tasvir niteliği taşıyan bir yardımcı fiilin özel bir anlam oluşturacak biçimde birleşip kaynaşmasından oluşmuş birleşik fiil.” olarak tanımlamaktadır (s. 208). Eski Türkçeden beri kullanılagelen tasvir fiilleri çağdaş lehçelerde de yaygın bir şekilde kendini göstermektedir.

Saha Türkçesinde tasvir fiilleri olarak nitelendirilen fiiller arasında *bar-* “gitmek”, *bier-* “vermek”, *er-* “olmak”, *xaal-* “kalmak”, *il-* “almak”, *is-* “gitmek”, *kebis-* “atmak, fırlatmak”, *kel-* “gelmek”, *kiir-* “girmek”, *oğus-* “vurmak”, *tağıs-* “çıkılmak”, *tart-* “çekmek”, *tur-* “durmak”, *tüs-* “düşmek, inmek” gibi fiiller bulunmaktadır (Kirişcioğlu, 2008). Bu fiillerden biri olan *tağıs-* “çıkılmak” fiili, yukarıda ifade edildiği üzere geniş bir anlam yelpazesine sahip olmakla birlikte birleşik yapılarda kullanımıyla da oldukça işlevsel bir özellik taşımaktadır. Birleşik yapılarda *tağıs-* fiilinin tasvir fiili olarak kullanımı dikkat çekmektedir.

Tağıs-’ın tasvir fiili olarak kullanımına dair araştırmacıların çeşitli yaklaşımları mevcuttur. Haritonov, 1960 yılında yayınlanan *Formı Glagol’nego Vida B Yakutskom Yazıke* isimli eserinde *tağıs-* fiilinin “ana fiil + yardımcı fiil” kuruluşundaki birleşik fiil yapısında çok fazla kullanılmadığını; bu yapıda kullanıldığında fiilin beklenmedik bir tezahürünü, bazen ona özel bir yoğunluk verdiğini, bazen de eylemin süresini veya durağanlığını gösterdiğini ve yardımcı fiil olarak kattığı anlamın oldukça çeşitli olması dolayısıyla onun yeterince gramatikleşmediğini belirtmiştir (s. 76).

G. G. Filippov ve İ. P. Vinokurov (1996), *Saxa Tıla* isimli eserlerinde *tağıs-*’a tasvir fiil tasnifi içerisinde yer vermemişlerdir (s. 119-120). Aynı şekilde Antonov ve diğerlerinin (2009) eserlerinde de *tağıs-* tasvir fiilleri arasında bulunmamaktadır (s. 147).

Saxa Tılın Bihaarulaax Ulaxan Tılcıta isimli sözlüğün *tağıs-* maddesinin 29, 30 ve 31. açıklamalarında *-An* zarf-fiil ekini alan ana fiil ile birlikte *tağıs-*’ın birleşik fiil olarak kullanıldığı belirtilmiştir (STBUT, 2013, s. 129-136). *Tağıs-*’ın bu maddelerde açıklanan ve örneklerde verilen işlevinde tasvir fiili olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Saha Türkçesinde tasvir fiili ile kurulan birleşik fiil yapılarında kullanılan zarf-fiil eklerinden birinin *-An* olması *tağıs-*’ın tasvir fiil olarak kullanıldığını ispatlar niteliktedir (Antonov vd., 2009, s. 147).

Türkiye’de bu konuda daha önce yapılan çalışmalarda ise; Kirişcioğlu, *Saha (Yakut) Türkçesi Grameri* isimli eserinde tasvir fiillerini tek tek ele aldığı kısımda *tağıs-*’a yer vermeyip sadece ilgili bölümün son paragrafında “bu yardımcı fiillerin dışında bazı fiiller de yardımcı fiil kimliğinde görünürler” diyerek *tağıs-*’ın bunlardan biri olduğunu belirtmiştir (1999, s. 128).

Kirişçioğlu (2008), “Saha Türkçesindeki Tasvirî Fiiller Üzerine-I” bildirisinde “Saha Türkçesinde tasvirî fiil yapımında *-An* ve *-A (-II)* zarf-fiilleri kullanılmaktadır. ... İşte bu belirttiğimiz iki zarf-fiil, Saha Türkçesindeki *bar-*, *bier-*, *er-*, *xaal-*, *ıl-*, *is-*, *kebis-*, *kel-*, *kiir-*, *oğus-*, *tağıs-*, *tart-*, *tur-*, *tüs-* gibi fiillerle birleşerek tasvirî fiil yapısını oluşturmaktadırlar.” diyerek *tağıs-*’ı tasvir fiilleri arasında saymıştır.

Konu ile ilgili yapılan son çalışma Kirişçioğlu ve Çolak’ın (2019) “Saha Türklerinin Kıs Debeliye Destanında Tasvir Fiiller” isimli bildirisidir. Bu çalışmada Saha Türkçesinde birleşik fiiller, tasvir fiilleri ve tasnifleriyle ilgili yukarıda belirtilen araştırmacıların görüşleri ele alınarak *tağıs-* tasvir fiilleri incelemesine dâhil edilmiştir (Kirişçioğlu ve Çolak, 2019, s. 801).

Tüm bu bilgiler referans alındığında, özellikle Sahaların en kapsamlı sözlüğü mahiyetini taşıyan *STBUT*’nin *tağıs-* maddesinin 29, 30 ve 31. açıklamalarında *-An* zarf-fiil ekini alan ana fiillerle birlikte *tağıs-*’ın tasvir fiili olarak kullanıldığı sabittir. Haritonov’un, birleşik yapılarda *tağıs-* fiilinin kullanımı ile ilgili yukarıda da belirtilen “fiilin beklenmedik bir tezahürünü belirtmesi, bazen ona özel bir yoğunluk vermesi, bazen de eylemin süresini veya durağanlığını göstermesi” ifadesi, *STBUT*’taki 29, 30 ve 31. açıklamalarda yer alan ifadelerle örtüşmektedir. Tespit edilen örneklerdeki *tağıs-* fiilinin işlevi bunu desteklemektedir.

Saha Türkçesinde tasvir fiilleriyle kurulan birleşik fiil yapılarında ana fiil *-An* ve *-A (-II)* zarf-fiillerini almaktadır (Kirişçioğlu, 2008). *Tağıs-* fiili tasvir fiili olarak üç farklı ifade taşımaktadır ve bu üç temel ifade için de sadece *-An* zarf-fiili ile birleşik fiil yapısını oluşturmaktadır. Taranan eserlerde *-A (-II)* zarf-fiiliyle kullanımına rastlanmamıştır.

STBUT’den hareketle tasvir fiili olarak *tağıs-*’ın ifade ettiği anlamlar şu şekildedir:

1. Fiilin gösterdiği hareketin tamamlandığını gösterir (genellikle beklenmedik durumlarda) (*STBUT*, 2013, s. 133). Taranan eserlerde bununla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

Biir çaahınan Mikiite buruya boruostanan taxsan, uot kıtıtıgar tiiyen Büötürdeex Aramaanı kitta olordo. “Bir saat sonra Mikiite, suçunu **itiraf ederek** ateşe yaklaşip Büötürdeex Aramaanı ile birlikte oturdu” (SK, s. 150).

Mikiite aanı orguuy saban taxsan barda. “Mikiite kapıyı yavaşça **kapatıp** gitti” (SK, s. 229).

Üöreğin büteren taxsıbtıgar, Legientey atıhıt Nurbattan Mexeele ağabıt uon ağıstaax kuhın kergen ilan bierbit. “Eğitimini **tamamladığında**, tüccar Legientey Nürba’dan bir rahibin on sekiz yaşındaki kızıyla evlendi” (UÇ, s. 67-68).

İkkis xaartıta, xaya munun, ilan taxsar. “İkinci kartı sonunda **aldı**” (TÖLKÖ, s. 175).

Mastaax-ottoox oyuur kurduk sirge tiybittere, innitiger iher Sergey xoyuu küöx üüneeyileex sirge tuoraan taxsıbita. “Ağaçlar ve çimlerle dolu ormana benzeyen bir yere vardılar ve onlardan önce gelen Sergey, yoğun yeşil bitki örtülü yere **ulaştı**” (STK, s. 151).

Laağırtan bosxolonon taxsan barammın, serii buoluon ağay innine en suuttammıkkın, xaayılıbıkkın istibitim. “Kamptan **kurtulduktan** sonra, savaştan önce yargılandığını ve hapsedildiğini duydum” (STK, s. 280).

Sura Motelevnağa xarçı aağan tuttaran taxsaatın kitta, Nata Davidzon ıyıpıta: “Sura Motelevna’ya parayı sayıp **verdikten** sonra Natalie Davidzon ona sordu:” (STK, s. 315).

Serii kennineeği saña kölüöne **üöskeen taxsıbita**. “Savaş sonrası yeni bir nesil **ortaya çıktı**” (STK, s. 317).

Mantan **bosxolonon tağıstaxpına**, xanna bariaxpın söbüy? — dien ıyıppıta. “Buradan **kurtulduğumuzda** nereye gidebiliriz? diye sordu” (STK, s. 229).

Soroxtoro, muñxağa kiire silcan baran, **meliyen taxsıbittar**. “Bazıları mağaraya girdikten sonra **ortadan kayboldu**” (XKS, s. 114).

Semençik, üöhe tınan baran, soloohunuğar **tönnön tağısta**. “Semençik, nefes nefese tarlasına **geri döndü**” (XKS, s. 71).

Arañ iaruga ıalcıbit kibi ete meñ kurdık xaraaran, **ölön taxsara**. “Cüzzam hastalığı kapmış kişi, ben lekese gibi kararıp **ölüyor**” (AUT, s. 29).

Kıha uon ağıs saahıgar baran isteğine, 1897 sulaaxxa saas kuorakka kiire silcan, arañnar koloniyaların tutan büterbitter dieni **isten taxsıbita**. “Kızı on sesiz yaşına geldiğinde, 1897 yılının baharında şehre gittiğinde cüzzamlılar yerleşkesinin yapımının bittiğini **duydu**” (AUT, s. 55).

Ol ihin arıgıht Pavlovskay luoxtuur saña ahıllar arañnar koloniyalarıgar luoxtuurunan **ananan taxsarı** isten, kinini arıgilatan uonna botuççu berik bieren, arañ iaruga uorbalanar dien suruk ilan, ol sirge tutaran killeterbite. “Bu yüzden alkolik Doktor Pavlovksay’ın yeni açılan cüzzamlılar yerleşkesine doktor olarak **tayin olduğunu** duyunca onu sarhoş edip rüşvet vererek cüzzam hastalığı teşhisi koydurduğu evrakla Uybaan’ı o yere hapsedirdi” (AUT, s. 75).

Kıççık Miiterey, töhö da kuorakka ör buoltun ihin xanna bariay, cietiger **ergillen taxsıbita**. “Kıççık Miiterey, her ne kadar şehirde çok uzun süre kalsa da nereye gidecek, mecbur, evine **döndü**” (AUT, s. 89).

Bügün min oskuola direktorın aanın xaydax **bulan taxsıbıppın beyem bilbeppin**. “Bugün ben okulda müdürün kapısını nasıl **bulduğumu** bilmiyorum” (BAY, s. 48).

Tıa keteğin diekitten kütür ulaxan ıy **bigan taxsan**, tüitter töbölörün bustarınan kıtaran turbuta. “Ormanın arkasından devasa büyüklükteki ay **göründü**, karaçamların tepelerini aralıklı olarak kızılaştırdı” (SA, s. 73).

2. Fiilin gösterdiği hareketin süre bakımından uzunluğunu veya sürekliliğini gösterir (STBUT, 2013, s. 133). Taranan eserlerle bununla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

Olor barı künneeği naadattan **üöskeen taxsıbit** kurduktar. “Bunların hepsinin günlük ihtiyaçlardan **kaynaklandığı** anlaşılıyor” (SK, s. 12).

Manna proza kepeenten — sheññe, sehenten — romañña suola xatılapar kurduk: kılğas-kılğas çopçu aattaax, temalaax kepeennerten sehen üösküür, onton barıtıttan roman **tañıllan taxsar**. “Burada düzyazı, hikâyeden uzun hikâyeye, uzun hikâyeden romana giden yolu tekrarlıyor gibi: kısa kısa gerçekten meşhur, tematik hikâyelerden uzun hikâyeye meydana geliyor ve sonra hepsi birlikte bir romana **bürünüyor**” (SK, s. 23).

İti ikki ardıgar kün bılıt alın kırıtınan **kılbayan taxsar**. “Şu ikisinin arasında güneş bulutların alt kenarından **parlıyor**” (TÖLKÖ, s. 156).

... arğaa diekitten xara bılıt **örüküyen taxsar**. “...batıdan kara bir bulut **yükseliyor**” (TÖLKÖ, s. 169).

Bu cieğe keleeççi-baraaççı elbeğe, xas tüünün aayı arığı da arığı, xaartı da xaartı **buolan taxsara**. “Bu evin geleni gidene çoktur; her gece içip içip iskambil **oynarlar**” (TÖLKÖ, s. 173).

Onto künnete aayı ilan iher bitulkalaax arıgıtın axsaana ebillen ihere, ahaabit-xoroppıt ahın ıyaahına ükseen taxsıbita. “Her gün aldığı içki şişelerinin sayısı arttı, yedikleri yemeklerinin **miktarı arttı**” (STK, s. 149).

Alta sıl laağırğa oloron tağıstım. “Altı yıl kampta **yaşadım**” (STK, s. 237).

Ol üreği bathan taxsan, balaakka tardınan, tabaların utan, kıstırğa terimmittere. “O nehri **takip edip** çadırları toplayarak geyikleri serbest bıraktılar ve kışa hazırlandılar” (AYM, s. 59).

Bu kinilerge kelbit kihini kitta künü biha «ürüñner», «kıhıllar», «revolyutsiya» tuhunan kepseten, sehergehen taxsara. “Onlara gelen kişiyle bütün gün ‘beyazlar’, ‘kızıklar’ ve ‘devrim’ hakkında **konuştu**” (AYM, s. 109).

Ol kihi tüünü biha tuoyan çorguyan taxsıbita. “O kişi bütün gece bağırarak **şarkı söyledi**” (AYM, s. 120).

Bu tüün Semençik, Maayatın sanaan, kün taxsıar dieri utuybakka sitan tağısta. “Bütün gece Semençik, Maaya’yı düşünüp güneş doğana kadar uyumadan **yattı**” (XKS, s. 75).

Künü biha sanaarğaan, itaan-soñoon taxsıbita. “Gün boyunca üzülmüş, **ağlayıp sıkılmıştı**” (AUT, s. 73).

Bili bılıruññı kurduk, künü biha sötüöleen, kieheni biha oonñoon taxsağın duu? “Artık eskisi gibi, bütün gün suya girip, bütün akşam **oynuyor musun?**” (BAY, s. 60).

Sarsıarda erde turan kieheeññe dieri otun-mahın bulunan baran, naar kusçaanın biebeydeen taxsar. “Sabah erkenden kalkıp akşama kadar otu, ağacı toplarken sürekli kızcağızıyla **ilgileniyor**” (MAN, s. 143).

Xallaan sırdura dieri onno titirii-titirii oloron taxsıbitım... “Hava aydınlanana kadar orada titreye titreye **oturdum...**” (MAN, s. 243).

Ketiriis künü biha bili belexteppit xomuhugar oonñoon taxsar. “Ketiriis bütün gün hediye ettiğimiz o kopuzu **çaldı**” (MAN, s. 251).

Beyi, otton, saña salayaaççılar üünen taxsıaxtarıgar dieri küüte tüstexterine? “Peki, ancak yeni yöneticiler **yetişene** kadar bekleysek?” (SA, s. 103).

3. Fiilin gösterdiği hareketin ansızın veya hızlı ve kuvvetli bir şekilde olduğunu gösterir (STBUT, 2013, s. 134). Taranan eserlerde bununla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

Mikiite oyon taxsan, Behieleyepter xotonnorun aanın tebieleete. “Mikiite **aniden fırladı** ve Behieleyep kadınlarının kapısına vurdu” (SK, s. 62).

Kıbıstıbt kus süüren taxsutıgar Miiterey tahrca buolan xaalbit ebit. “Utangaç kız **kaçtığında** Miiterey dışarıda kalmıştı” (SK, s. 64).

Cögüördeen tuğu emeni sañarian innine uol töttörü istanan taxsan, Maayıs otuutun ayağın dieki süürde. “Cögüördeen bir şey söylemeden önce çocuk geri **atladı** ve Maayıs’ın kulübesinin ağzına doğru koştu” (SK, s. 107).

Tuox baarıy, onno? Emeexsin sür çepçekitik istanan taxsan, anaraa xohu öñöyön körön baran, bert xolkutuk töttörü kiirde. Tuox da suox... Kutuyax buoluo... “Ne var orada? Yaşlı kadın çok kolayca **atlayıp** odaya baktıktan sonra sessizce geri döndü” (SK, s. 323).

Bert suhallık Taattağa tönnön taxsan oskuolatın cialatın tuttarbita uonna 1932 sillaağı atırdax ıyıgar Xaptağayga saña ahıllar oskuolağa ülelii kelbite. “Acilen Tartu’ya **dönüp** okuluna evrakımı teslim etti ve Ağustos 1932’de Xaptağay’daki yeni açılan okulda çalışmaya başladı” (UÇ, s. 84).

Uoy! — dien sana allaybitunan süüren taxsan, kuurda uurbut irbaaxıtın ürdüger tüher. “Oy diye bağırmasıyla birden kaçarak kuruması için astığı gömleğin üstüne düşer” (TÖLKÖ, s. 134).

Kırbıy kini çugahaabıtıgar örö kötön taxsar. “Ala doğan ona yaklaştığında aniden uçuyor” (TÖLKÖ, s. 158).

“Süöder kelle!” — dii sanaan Maaya, oğotun Semençigi oronugar olordoot, tahirca süüren taxsar. “Süöder geldi, diye düşünen Maaya, çocuğunu Semençik’i yatağına oturup hızlıca dışarıya koştı” (TÖLKÖ, s. 187).

Uybaan Semenebis mirovoy suduya kenseleeriyetitten sanaata tühen taxsar. “Uybaan Semenebis yargıcın odasında hayal kırıklığına uğrar” (TÖLKÖ, s. 191).

Aanı ahan taxsaat, Sergey Şuster, külük kurduk, süten xaalbita. “Kapıyı aniden açınca Sergey Şuster, bir gölge gibi ortadan kayboldu” (STK, s. 150).

Biir tüün Uybaança bilbetinen, uoran taxsan, kini olox tabatın miinen, Arapaas bert türgennik Seligdaar ürex kılıgar oloror noñño barbıta. “Bir gece Arapaas, Uybaança fark etmeden onun geyiğine binip hızlıca kaçarak Seligdaar nehri kenarında yaşayan insanların yanına gitti” (AYM, s. 65).

Tabaxtan xarağın uuta ıgıllan taxsan, bustala suox ikki iedehinen süürbüte. “Sigaradan gözlerinden yaş akıyor ve iki yanağından durmaksızın süzülüyordu” (AYM, s. 106).

Feldşer, emteex ihitterin suumkatıgar xomuyan taxsaarı turan eppite: “Sağlık görevlisi, ilaçları çantasına koymak için kalkıp söyledi.” (AYM, s. 114).

Uottan kuttanan taxsan kuotaarı gimmutıgar, Uybaança kelen kini ürdüger xam battu tüspüte. “Ateşten korkup kaçmaya çalıştığında Uybaança gelip onun üstüne bastırdı” (AYM, s. 146).

Mantan küreen taxsian bağartalaabıta da, arañ iarulaağı kitta mañnayğı tüüinün xommututtan, bağar, arañ iarulara miexe sıstıbita buoluo dien, olus ciksinere. “Oradan hızlıca kaçmayı istedi ama cüz zam hastaları ile ilk gece birlikte kaldığı için hastalığın muhtemelen ona da bulaşmış olabileceğini düşününce çok korktu” (AUT, s. 67).

2. Sonuç

Saha Türkçesinde tasvir fiilleri ile yapılan çeşitli çalışmalarda bu fiiller toplu olarak ele alınmış ve yeterince üzerinde durulmamıştır. Bunlardan biri olan *tağıs-* fiili, tek başına kullanımı oldukça yaygın olması, Eski Türkçe biçimine en yakın hâliyle Saha Türkçesinde kullanılması, ayrıca yeni anlam ve işlevlerle kullanım sahasını genişletmesi bakımından dikkate değer bir görünüm kazanmıştır.

Bu çalışmada Saha Türkçesindeki tasvir fiillerinden *tağıs-* fiili ele alınarak edebî metinlerdeki kullanımı ile ilgili örnekler üzerinden anlamsal ve işlevsel özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde *tağıs-* fiilinin tasvir fiili olarak kullanımı ile ilgili tespitler şu şekilde sıralanabilir:

1. *Tağıs-* fiili, ana fiilinin anlamsal ifadesini anilik (tezlilik), süreklilik ve tamamlanma olmak üzere üç açıdan nitelemektedir.

2. Her üç farklı işlev için kurulan yapıda ana fiil sadece *-An* zarf-fiilini almaktadır.

3. *Tağıs-* fiilinin yukarıda ele alınan her üç işlevi için de taranan edebî eserlerde benzer kullanım sıklığında örneklerine rastlanmıştır. Dolayısıyla öne çıkan bir anlamı bulunmamaktadır ve bu durum Haritonov’un yukarıda yer verilen “yardımcı fiil olarak kattığı

anlamın oldukça çeşitli olması dolayısıyla onun yeterince gramatikalleşmediğini” görüşünü desteklemektedir.

Örnek Cümlelerin Yer Aldığı Eserler

SK	Amma Aççıgıya (2005). <i>Saaskı Kem</i> . Cokuuskay: Biçik.
SA	Dmitriy Taas (2004). <i>Sırdık Artık</i> . Cokuuskay: Biçik.
MAN	İvan Gogolyev (2001). <i>Mançaarı</i> . Cokuuskay: Biçik.
BAY	Kulantay (2002). <i>Bayanay</i> . Cokuuskay: Biçik.
XKS	Nikolay Neustroyev (2006). <i>Xohoonnor Kepseenner Suruktar</i> . Cokuuskay: Biçik.
AUT	Nikolay Yakutskay (2001). <i>Arañ Uonna Tapta</i> . Cokuuskay: Biçik.
TÖLKÖ	Nikolay Yakutskay (2005). <i>Tölkö</i> . Cokuuskay: Biçik.
AYM	Nikolay Yakutskay (2010). <i>Aymınlar</i> . Cokuuskay: Biçik.
STK	Nikolay Yakutskay (2010). <i>Sütük</i> . Cokuuskay: Biçik.
UÇ	Nikolay Yakutskay (2012). <i>Uçuutal</i> . Cokuuskay: Biçik.

Kaynaklar

- Antonov, N., Korkina, E., Sleptsov, P., Filippov, G., Danilova, N., Vinokurov, N. (2009). *Saxa Biliñni Tila Morpoluguya*. Cokuuskay: Biçik.
- Ceylan, E. (1997). *Çuvaşça Çok Zamanlı Ses Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Filippov, G. G., Vinokurov, İ. P. (1996). *Saxa Tila. Til Baaya. Saña Dorğoono. Til Tutula*. Cokuuskay: Biçik.
- Grigoryev, P. S. (1974). *Saha Tilin Somoğo Domoğun Tilcita*. Yakutsk: Yakutskoye Knijnoye Izdatelstvo.
- Haritonov, L. (1960). *Formı Glagolnogo Vida B Yakutskom Yazıke*. Moskva: İzdatelectvo Akademii NAUK SSSR.
- Karadoğan, A. (2015). Çık-(mak), Taşık-(mak) mıdır?. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 141-147.
- Kirişçioğlu, M. F. (1999). *Saha (Yakut) Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK Yay.
- Kirişçioğlu, M. F. (2008). Saha Türkçesindeki Tasvirî Fiiller Üzerine-I, *Çağdaş Türklük Araştırmaları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 24-27 Haziran 2008, Ankara (Basılmamış bildiri).
- Kirişçioğlu, M. F., Çolak, D. (2019). Saha Türklerinin Kınıs Debeliye Destanında Tasvir Fiiller. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bildiri Kitabı*, 16-18 Ekim 2019, Samsun, s. 788-803.
- Korkina, E., Ubryatova, E., Xaritonov, L., Petrov, N. (1982). *Grammatika Sovremennogo Yakutskogo Literaturnogo Yazıka*. Moskva: İzdatelstvo NAUKA.
- Nelunov, A. G. (2002). *Somoğo Domoğ Sağalu Nuuççalı Tilcita*. C: I-II. Novosibirsk: İzdatelstvo SO RAN Filial.
- Pekarskiy, E. K. (1959). *Slovar Yakutskogo Yazıka*. C: II, Leningrad.
- Sleptsov, P. A. (1972). *Yakutsko-Russkiy Slovar*. Moskva.
- Sleptsov, P. A. (ed.) (2013). *Saxa Tilin Bihaarulaax Ulaxan Tilcita*. Novosibirsk: NAUKA.

Elektronik Kaynaklar

<https://turklehceleri.org/tr/sözlük/hepsi/anlam/çikmak> Erişim tarihi: 29.04.2023.

Extended Abstract

The verb *taşık-*, which means “to go out” in Old Turkic, is used only in Sakha Turkic today in the closest form and meaning to this form as being *tağıs-* (Karadoğan, 2015, p. 146). It can be considered that the verb, which took the form of *takış-* with the metathesis of /ş/ ~ /k/, evolved as *takış-* > *taxıs-* > *tağıs-* and took its current form. In other dialects, the verb *taşık-*, which means “to go out”, cannot be observed. Considering this information, it can be stated that the verb *taşık-* > *tağıs-* remained from Old Turkic to only Sakha Turkic.

The verb *tağıs-* has a wide range of concepts. In his work *Slovar Yakutskogo Yazıka*, Pekarskiy provided the meanings of the verb *tağıs-* under 11 headings while Sleptsov provided under 4 headings in his work *Yakutsko-Russkiy Slovar* (Pekarskiy, 1959, p. 2520-2523; Sleptsov, 1972, p. 372). In the most comprehensive dictionary of Sakhas, which consists of 15 volumes, *Saxa Tılın Bıhaarılaax Ulaxan Tılçıtı (STBUT)*, there are 31 headings to explain the verb *tağıs-* (STBUT, 2013, p. 129-136).

It is observed that there is a wide expression framework based on the meanings given in the dictionaries related to the verb *tağıs-*. The verb is a verb that is used quite frequently in the combined structure of “noun + *tağıs-*” and in idioms. In idiom dictionaries of Sakha Turkic, 48 idioms containing the verb *tağıs-* have been identified (Grigoryev, 1974; Nelunov, 2002). Considering its use in the descriptive verb structure, *tağıs-* stands out with its functional and semantic features.

In Sakha Turkic, verbs such as *bar-* “to go”, *bier-* “to give”, *er-* “to be”, *xaal-* “to remain”, *ıl-* “to take”, *is-* “to go”, *kebis-* “to throw, to launch”, *kel-* “to come”, *kiir-* “to enter”, *oğus-* “to hit”, *tağıs-* “to go out”, *tart-* “to pull”, *tur-* “to stop”, *tüs-* “to fall, to get off” are among the verbs which are described as descriptive verbs (Kirişçioğlu 2008). As one of these verbs, the verb *tağıs-* meaning “to go out” has a wide range of meanings as stated above, but it also has a very functional feature with its use in compound structures. It is noteworthy that the verb *tağıs-* is used as a descriptive verb in compound structures.

Researchers have different perspectives on the use of *tağıs-* as a descriptive verb. In his work *Formı Glagol'nogo Vida B Yakutskom Yazıkeh*, which was published in 1960, Haritonov stated that the verb *tağıs-* is not used much in compound structures which are formed as “main verb + auxiliary verb”; that when used in this structure, it demonstrates an unexpected manifestation of the verb; and that sometimes it gives it a special intensity, sometimes it shows the duration or stagnation of the action, and the meaning it adds as an auxiliary verb is quite diverse, so it is not grammatical enough (1960: 76).

In their work called *Saxa Tıla*, G. G. Filippov and I. P. Vinokurov did not include *tağıs-* under the heading of descriptive verbs (1996: 119-120). Similarly, in the work of Antonov et al., it is not classified in the category of descriptive verbs (2009: 147).

In 29th, 30th and 31st articles under the heading of *tağıs-* in the dictionary called *Saxa Tılın Bıhaarılaax Ulaxan Tılçıtı*, it is stated that *tağıs-* is used as a compound verb together with the main verb that takes the gerundium suffix *-an* (STBUT 2013: 129-136). It is understood that *tağıs-* is used as a descriptive verb in its function explained in these articles and given in the examples. The fact that one of the gerundium suffixes used in the compound verb structures formed with the descriptive verb in Sakha Turkic is *-An* proves that *tağıs-* is used as a descriptive verb (Antonov et al., 2009: 147).

In previous studies carried out on this subject in Turkey, in his work called *Saha (Yakut) Türkçesi Grameri* (Sakha (Yakut) Turkic Grammar), Kirişçioğlu did not include *tağıs-* in the part where he discussed the descriptive verbs one by one; only in the last paragraph of the relevant section, he stated that “apart from these auxiliary verbs, some verbs appear as auxiliary verbs” and stated that *tağıs-* is one of them. (1999:128). In his paper, “Saha Türkçesindeki Tasvirî Fiiller Üzerine-I” (On Descriptive Verbs in Sakha Turkic - I), Kirişçioğlu mentioned the verb *tağıs-* among descriptive verbs by stating that “*-An* and *-A (-Il)* gerundium are used in the formation of descriptive verbs in Sakha Turkic... These two gerundium mentioned here are compound with verbs such as *bar-*, *bier-*, *er-*, *xaal-*, *ıl-*, *is-*, *kebis-*, *kel-*, *kiir-*, *oğus-*, *tağıs-*, *tart-*, *tur-*, *tüs-* in Sakha Turkic and form descriptive verb structure” (2008).

The latest work carried out on the topic is the paper of Kirişçioğlu and Çolak, which is called “Saha Türklerinin Kıs Debeliye Destanında Tasvir Fiiller” (Descriptive Verbs in Kıs Debeliye Epic of

Sakha Turks). In this study, the above-mentioned researchers' views on compound verbs, descriptive verbs and their classification in Sakha Turkic were discussed and *tağıs-* was included in the analysis of descriptive verbs (2019: 801).

When all this information is taken as a reference, especially in the explanations of 29th, 30th and 31st articles of *STBUT*, which is the most comprehensive dictionary of Sakhas, it is definite that *tağıs-* is used as a descriptive verb with the main verbs taking the gerundium suffix *-An*. Haritonov's above-mentioned statement regarding the use of the verb *tağıs-* in compound structures, which says "it demonstrates an unexpected manifestation of the verb; and that sometimes it gives it a special intensity, sometimes it shows the duration or stagnation of the action", coincides with the statements in 29th, 30th and 31st articles in *STBUT*. The function of the verb *tağıs-* in the specified examples supports this idea.

In Sakha Turkic, main verbs get *-An* and *-A (-II)* gerundium in compound structures formed with descriptive verbs (Kirişcioğlu 2008). The verb *tağıs-* has three different expressions as a descriptive verb, and for these three basic expressions, it forms the compound verb structure only with the gerundium *-A (-II)*. The use of it with the gerundium *-A (-II)* was not found in the scanned works.

Based on *STBUT*, meanings of *tağıs-* as a descriptive verb are as follows:

1. Indicates the completion of the action indicated by the verb (usually in unexpected situations) (2013: 133).
2. Indicates the length or continuity of the action indicated by the verb in terms of duration (2013: 133).
3. Indicates that the action of the verb happens suddenly or quickly and acutely (2013: 134).

As a result of the analysis carried out, the determinations reached regarding the use of the verb *tağıs-* as a descriptive verb can be listed as follows:

1. The verb *tağıs-* characterizes the semantic expression of its main verb in three aspects as being abruptness (quickness), continuity and completion.
2. In structures established for all three different functions, the main verb only gets the gerundium *-An*.
3. For each of the three functions of the verb *tağıs-* discussed above, examples of similar frequency of use were found in the scanned literary works. Therefore, it does not have a prominent meaning, and it supports Haritonov's opinion mentioned above that "the meaning it adds as an auxiliary verb is quite diverse, so it is not grammatical enough."



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 935-956, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÖZBEK TÜRKÇESİNDE NOKTALAMA İŞARETLERİNİN KULLANIMI

Nursan ILDIRI*

Geliş Tarihi: 06.07.2023

Kabul Tarihi: 26.07.2023

Öz

Konuşma dilinde daha doğru ve etkili bir anlatımın gerçekleşmesi için vurgu ve tonlamalardan faydalanılırken yazı dilinde bu işlevi karşılamak üzere noktalama işaretleri kullanılmaktadır. Bu işaretlerin kullanımı dilin bütün gramer aşamalarıyla yakından ilgilidir. Hem fonetik hem morfolojik hem de sentaktik kurallara göre gerçekleştirilen uygulamalar da semantik yapının da etkili olduğu bilinmektedir. Özbek Türkçesinde “punktiatsiya” dışında “ishorat qoidalari” başlığı altında da incelenen noktalama işaretleri kullanım şekillerine göre sınırlandırıcı (chegaralovchi) ve ayırıcı (ajratuvchi); kullanım yerlerine göre ise cümlenin sonunda (gap oxirida), cümle içinde (gap ichida), karışık olarak (aralash holda) kullanım şeklinde sınıflandırılmıştır. Makalede noktalama işaretleri ile ilgili belirlenen temel kurallar çerçevesinde bu işaretlerin Özbek Türkçesindeki kullanımları üzerinde durulmuştur.


Özbek Türkçesinde 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Latin alfabesine geçişle daha düzenli bir görünüm arz eden noktama işaretleri, bir metnin daha doğru ve etkili bir şekilde okuyucuya aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir. Dilbilimin “punktuatsiya/yazım bilimi” adlı alt dalının inceleme konusu olan noktalama işaretleri, Özbek Türkçesi gramerlerinde “tiniq belgilari” terimiyle karşılanmaktadır. Bu çalışmada, noktalama işaretlerinin Özbek Türkçesindeki kullanımlarıyla ilgili tarihsel süreç hakkında kısaca bilgi verilmiş, her bir noktalama işaretinin kullanım alanları izah edilmiş, açıklamalara uygun örnekler Türkiye Türkçesine aktarılmış ve aktarımlarda, noktalama işaretleri Türkiye Türkçesindeki kullanımlarına uygun bir şekilde dikkatlere sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Noktalama işaretleri, imla, yazım kuralları, yazım bilim, Özbek Türkçesi.

THE USE OF PUNCTUATION MARKS IN UZBEK TURKISH

Abstract

In spoken language, emphasis and intonation are used to achieve more precise and effective expression, while in written language, punctuation marks are used to fulfil this function. The use of these marks is closely linked to all stages of grammar. It is known that the practices carried out according to phonetic, morphological and syntactic rules are also influenced by the semantic structure. In Uzbek Turkish, in addition to “punktiatsiya”, punctuation marks are studied under the title “ishorat qoidalari” (rules of punctuation), and they are classified according to their forms of use as

*  Dr. Öğr. Üyesi; Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, nursan.aslan@atauni.edu.tr.

limiting (chegaralovchi) and separating (ajratuvchi), and according to their places of use as at the end of a sentence (gap oxirida), within a sentence (gap ichida), and mixed (aralash holda). Within the framework of the basic rules established for punctuation marks, the article focuses on their use in Uzbek Turkish.

Punctuation marks, which became more regular in Uzbek Turkish with the transition to the Latin alphabet in the second half of the 19th century, have an important function in conveying a text to the reader in a more precise and effective way. In Uzbek Turkish grammars, punctuation marks, which are the subject of the study of the branch of linguistics called “punktuatsiya / orthography”, are called “tiniq belgilari”. In this study, brief information is given about the historical process related to the use of punctuation marks in Uzbek Turkish, the usage areas of each punctuation mark are explained, examples suitable for the explanations are transferred to Turkish, and punctuation marks are given in accordance with their usage in Turkish in the translations.

Keywords: Punctuation marks, spelling, spelling rules, spelling science, Uzbek Turkish.

Giriş

Konuşma dilinde ifadeyi kuvvetlendirmek ve daha etkili hâle getirmek için jest, mimik, tonlama, vurgudan faydalanılırken yazı dilinde ifadeyi düzgün ve etkili kılmak için noktalama işaretleri kullanılmaktadır. Yazıda noktalama işaretlerinin kullanılmayışı anlam karışıklıklarına yol açmaktadır. Yazı dilinde çok önemli bir işleve sahip olan noktama işaretlerini doğru kullanabilmek için bu işaretlerin neler olduğunu ve hangi işlevlere sahip olduklarını iyi bilmek gerekir (Paçacıoğlu, 2015, s. 202).

Noktalama işaretlerini ve işaretlerin yazı dilinde hangi kurallar neticesinde uygulanması gerektiğini inceleyen alan Özbek Türkçesinde de diğer yazı dillerinde de olduğu gibi Latince “punktium” sözcüğünden gelen “punktuatsiya/yazım bilimi” terimiyle ifade edilmektedir. Özbek Türkçesi gramerlerinde noktalama işaretleri “ishorat qoidalari” diye ifade edilen bir diğer başlık altında da incelenmektedir. Dilde noktalama işaretlerinin kullanımı hem fonetik hem morfolojik hem de sentaktik kurallara göre gerçekleştirilmektedir. Ayrıca dilbilimin bir diğer alanı semantik de bu kuralların tanziminde önemli bir etkiye sahiptir (Asqarova, 2021, s. 236).

Noktalama işaretlerinin kullanımı Batı Avrupa dillerinde 14 ve 15. asırlarda, Rusçada 19. asrın ikinci yarısında, Özbek Türkçesinde ise Latin alfabesine geçişten hemen sonra gerçekleşmiş, Arap alfabesinin kullanıldığı yıllarda Arapçaya özgü işaretlerden faydalanılmıştır (Ne'matov ve Sayfullayeva, 2010, s. 146).

Özbek yazılı dilinde noktalama işaretlerinin kullanımının tarihsel süreci gözden geçirildiğinde, bu işaretlerin öncelikle gazete ve dergilerde az sayıda yer aldığı görülmekte ve bunun bir sistematiğinin olmadığı ifade edilmektedir. İlerleyen zamanlarda süreli yayınların artmasıyla beraber noktalama işaretlerinin kullanımı da artmış ve bu durum belli kurallara göre düzenlenmiştir (Nazarov, 1974, s. 17). 28 Nisan 1870 yılından 1917 yılının başlarına kadar düzenli olarak yayımlanan *Turkiston Viloyatining Gazeti* adlı gazete Özbek Türkçesindeki noktalama işaretlerine dair önemli bilgiler içermektedir. Adı geçen gazete, genel olarak Özbek yazı dilinin gelişiminde önemli bir rol üstlenirken aynı zamanda yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanımının belli kurallara göre gerçekleştirilmesinde de önemli bir etkiye sahiptir (Nazarov, 1974, s. 18).

Turkiston Viloyatining Gazeti adlı gazetede görülen noktalama işaretlerinin günümüzde kullanılan noktama işaretlerinin tamamını ihtiva etmediği bilinmektedir. Gazete sayfalarında ilk kullanılan noktalama işareti tire (')dir, ancak günümüz noktalama işaretlerinin tamamının yer aldığı ilk kitabın 1906 yılında neşredilen 120 sayfalık *Muntaxabi Jo 'g'rofiyai Umumiy* adlı eser olduğu ifade edilmektedir (G'oziyev, 1979, s. 63).

G'oziyev, *O'zbek Punktiatsiyasining Tarixiy Taraqqiyoti* adlı eserinin başka bir bölümünde Özbek yazı dilinde günümüzde kullanılan on noktalama işaretinden Semerkant'ta 1906 yılında neşredilen *Muntaxabi Jo 'g'rofiyai Umumiy* adlı eserde dört (nokta, yay ayraç, soru işareti ve ünlem), 1908 yılında basılan *Kitobatul atfol* adlı eserde üç (soru işaret, ünlem, yay ayraç), 1913 yılında yayınlanan *Turkcha qoida* adlı eserde ise dokuzunun kullanıldığını ifade etmektedir. On adet noktalama işaretinin tamamının 1925 yılında neşredilen *Til Saboqlig'i*, Fitrat'ın *Nahv* adlı eseri ve Shorasul Zunnun tarafından yazılan *Til Qoidalari* adlı Özbekçe ders kitabında izah edildiği bilgisini vermektedir (G'oziyev, 1979, s. 87-88).

1. Noktama İşaretlerinin (tiniq/tinish belgilari) Tanımı

Noktalama işaretleri, yazı dilinde anlatılmak istenenlerin doğru, anlamlı, mantıklı bir şekilde ifade edilmesinde önemli bir gösterge olarak kullanılır. Metnin içeriği, söz dizimsel yapısı, anlam farkları gibi unsurlar arasındaki anlamsal ve dilbilgisel ilişkilerin belirlenmesinde noktalama işaretlerinin rolü önemlidir (Nazarov, 1974, s. 11). Yazı dilinde noktalama işaretlerinin kullanımı belli bir sistem dâhilinde gerçekleştirilmelidir.

2. Özbek Türkçesinde Kullanılan Noktalama İşaretleri ve Kullanım Yerleri

Özbek Türkçesinde noktalama işaretleri kullanım şekillerine göre ikiye ayrılmaktadır:

a) Sınırlandırıcı noktalama işaretleri (chegaralovchi tiniq belgilari): Belirli bir söz dizimsel yapının veya genel olarak bir cümlenin sınırını belirtmeye, bir cümlenin herhangi bir ögesini tonlama ve içerik bakımından ayırmaya yarayan noktalama işaretleridir. Qavs (parantez), qo'shtirnoq (tırnak işareti), vergul (virgül), tire (tire) bu tür noktalama işaretleri içerisinde değerlendirilir.

b) Ayırıcı Noktalama İşaretleri (ajratuvchi tiniq belgilari): Bağımsız cümleleri, cümlelerin ögelerini (temel ve yan tümceler, bağlı ve bağımsız birleşik cümlelerin yüklemeleri), cümlenin sıralı ve bağlı kısımlarını, temel cümleye doğrudan bağlanan yan cümleyi, anlatım amacına göre cümle türlerini ayırmaya yarayan noktalama işaretleridir. Bu işaretlere; nuqta (nokta), so'roq va undov belgilari (soru ve ünlem işareti), vergul (virgül), nuqtali vergul (noktalı virgül), ikki nuqta (iki nokta), tire (tire), ko'p nuqta (üç nokta) dâhildir (Xolboyevna, 2022, s. 285).

Noktalama işaretleri Özbek Türkçesinde kullanım yerlerine göre ise; cümlenin sonunda kullanılan noktalama işaretleri (gap oxirida qo'llanuvchi tinish belgilari), cümle içinde kullanılan noktalama işaretleri (gap ichida qo'llanuvchi tinish belgilari), karışık olarak kullanılan noktalama işaretleri (aralash holda qo'llanuvchi tinish belgilari) şeklinde üç alt başlıkta değerlendirilmektedir (Karimov, 2020, s. 9).

2.1. Nokta, Nuqta (.)

Özbek Türkçesinde 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kullanılmaya başlanan nokta işareti Arap kaynaklarına dayandırılır (Nurmonov vd., 2013, s. 93). Arapça “nukat” sözcüğünden gelen, Özbek Türkçesinde en çok kullanılan noktalama işareti olan noktanın kullanım alanları şu şekilde sıralanabilir:

-Özbek Türkçesinde *darak gap* diye terimlendirilen haber cümlelerinin sonuna nokta işareti konur:

Milliy istiqlol sharofati bilan yangicha tafakkur va yangicha fikrlash shakillanmoqda. “Milli bağımsızlığın şerefiyle yeni bir düşünce ve yeni bir düşünce biçimi şekilleniyor” (Nurmonov vd. 2013, s. 93).

Adabiyot o‘qituvchisi jurnalni stol ustiga qo‘ydi. “Edebiyat öğretmeni dergiyi masanın üstüne koydu” (Rafiyev ve G‘ulomova, 2013, s. 300).

Hozir men Toshkentdaman. Yodgor o‘z yonimda, ba‘zan Mahrixonlar oilasiga ham borib kelib turamiz. “Şimdi Taşkent’teyim. Yedigâr yanımda, bazen Mehrihan ailesine de gidiyoruz” (Nazarov, 1972, s. 32).

Özbek Türkçesinde *buyruq qap* diye terimlendirilen bazı emir cümlelerinin sonuna da nokta işareti konmaktadır. Bu türlü cümleler genellikle rica, istek, tavsiye, nasihat, davet, izin gibi anlamlar ifade etmektedir (Nazarov, 1972, s. 32). *Faqat iltimos qilamanki, bo‘tam, buni hozircha zinhor-bazinhor sir tuting.* “Rica ediyorum, evladım, şimdilik bunu sır olarak saklayın” (Hamroyev vd. 2007, s. 186).

Bolalarga biron narsa olib ber. “Çocuklara bir şey alıver” (Mahmudov vd., 2015, s. 50).

- Rakamla ifade edilen gün, ay ve yılı ayırmak için kullanılır:

20.12.1985. 20.03.1985

- Matematikte “çarpma işlemi” için kullanılır:

2.2= 4, 3.3= 9 (Mo‘minov, 2021, s. 38).

-İsim veya soy isimlerin kısaltıldığı durumlarda kullanılır:

M. Ism. (Mirzakalon Ismoilij) (Hamroyev vd., 2007, s. 261).

A. S. Pushkin – rus poeziyasining quyoshi. (Nurmonov vd., 2013, s. 93).

- Bir yazının maddelerini gösteren rakam ve harflerden sonra kullanılır:

1. Do‘stov Norboy – filologiya fakultetining birinchi kurs talabasi.

2. To‘xtayev Xo‘jayor – filologiya fakultetining ikkinchi kurs talabasi (Mo‘minov, 2021, s. 38).

Tovushlar quyidagi turlarga bo‘linadi: 1. Unli tovushlar. 2. Undosh tovushlar. (Nurmonov vd., 2013, s. 93).

- Tiyatro eserlerinde her bir kahramanın isminden sonra nokta işareti konur ve sonrasında gelen cümle büyük harf ile başlar. Türkiye Türkçesinde nokta işaretinin bu

kullanımının yerini iki nokta işareti almaktadır. Bu durum iki lehçe arasında önemli bir farklılık olarak değerlendirilebilir.

Dadavoy. *Ordenlarimni olib chiq!* Dadavoy: “Nişanlarımı alıp çık!”

Bahor. *Shu topda ordenni nima qilasiz?* Bahor: “Şimdi nişanı ne yapacaksınız?”

Dadavoy. *Kerak.. Medallarni ham ola chiq!* Dadavoy: “Gerek.. Madalyaları da al çık!” (Nazarov, 1974, s. 33).

- Herhangi bir dergi, kitap içerisinde yer alan başlıkların verildiği durumlarda parantez içine alınan dergi ve kitap isimleri tırnak içinde verilir, cümlenin sonunda kullanılacak nokta işareti parantezden sonra konur:

N. A. Ma'sumiy. Fikrlar va tuyg'ular xazinası («O'zbek tili va adabiyoti» jurnali, 5-son,, 1971: 3-7-betlar).

N. A. Masumî. Düşünce ve duygular hazinesi (“Özbek Dili ve Edebiyatı” dergisi, 5, 1971: 3-7) (Nazarov, 1974, s. 35).

- Çok rakamlı sayılarda sondan başlayarak üçer rakamlı gruplar oluşturulur ve sayıların arasına nokta konur:

500.000.000.

-Genel ağ adreslerinde kullanılır:

<https://ziyouz.uz/>

2.2. Virgül, Vergül (,)

Özbek Türkçesinde “vergül” ifadesiyle karşılanan virgülün kullanım yerleri şu şekilde sıralanabilir:

- Ard arda sıralanan eş görevli sözcükler ve sözcük grupları arasına virgül işareti konur:

Pul va gazlama, choy, sovun, gugurt kabi zarur narsalarni shirkat davlatdan olib, kambag'allarga tarqatarmish. “Şirket devletten para ve kumaş, çay, sabun, kibrit gibi gerekli şeyleri alıp fakirlere dağıtmış” (Nazarov, 1974, s. 39).

Bir kuni avliyoning huzuriga baland bo'lyi, uzun sochlari yelkasiga tushgan, yalang-oyoq bir odam kirib keladi. “Bir gün evliyanın huzuruna uzun boylu, uzun saçları omuzlarına düşmüş, çıplak ayaklı bir adam geldi” (Mahmudov vd., 2015, s. 15).

- Bir cümlede eş görevli sözcükler tekrarlı bağlaçlarla kullanıldığında bağlaçlardan ya da bağlaçlardan sonra gelen ifadelerin akabinde virgül işareti kullanılır. Türkiye Türkçesinde virgülün bu işlevi bir yazım yanlışlığı olarak değerlendirilir.

Alisher ham, Temur ham ajablanib so'rashdi. “Alişer de Temur da şaşırarak sordular” (Nazarov, 1974, s. 39).

Lekin hozir bu haqda o'ylashda uning na imkoni, na xohishi bor edi. “Ancak şimdi onun bu konuda düşünmek için ne imkânı ne isteği vardı” (Mahmudov vd., 2015, s. 15).

Dilbar Abdurahmanova qo'lini dam keskin, dam mayin harakatlandirardi. “Dilber Abdurahmanova elini bazen sert bir şekilde, bazen yumuşak bir şekilde hareket ettiriyordu” (Nazarov, 1974, s. 39).

- Sıralı cümleler arasında zıtlık bağlacı ya da enklitikler kullanıldığında da virgül işareti kullanılır:

*Nigora o'qidi, **lekin** yozmadi.* “Nigara okudu, lakin yazmadı” (Rafiyev ve Qo'nishev, 2012, s. 146).

*Endi chiroyli yozishga o'rganmasak bo'lmaydi, **negaki** o'zimizdan shoirlar paydo bo'lyapti.* “Artık güzel yazmayı öğrenmezsek olmaz, çünkü aramızdan şairler çıkıyor” (G'ulomov ve Asqarova, 1965, s. 238).

*Hamma gapirdi, **lekin** u bir chekkada xomush o'ltirar edi.* “Herkes konuştu, lakin o bir kenarda sessizce oturuyordu” (Hamroyev vd., 2007, s. 263).

*Kechasi qor yog'di-yu, **lekin** havo unchalik sovimadi.* “Gece boyunca kar yağdı, ancak hava pek soğumadı” (Yıldırım, 2020, s. 282)

- Hitap sözcüklerinden sonra kullanılır:

Domla, endi xotirjam bo'ldingizmi? “Öğretmenim, şimdi sakinleştiniz mi?” (Nazarov, 1974, s. 40).

Hitap sözcüklerinin söz dizimsel konumuna göre virgülün yeri değişmektedir. Hitap sözcüğü cümlenin başında yer aldığı zaman kendisinden hemen sonra, ortada olduğunda her iki tarafına, sonda kullanıldığında ise hemen önce virgül işareti kullanılmaktadır (Nazarov, 1974, s. 40).

Xudoning dargohi keng, o'g'lim, tavba qil. “Allah'ın dergâhı geniş oğlum, tövbe et” (Mahmudov vd., 2015, s. 16).

*Ertaga, **azizim**, toqqa jo'naymiz.* “Yarına **azizim**, dağa gideriz” (Hamroyev vd., 2007, s. 263).

- “*albatta (elbette), xolos (sadece), mayli (tamam), axir (sonuçta), kashki (keşke), balki (belki)* vb.” cümle başı bağlaçları cümle içindeki farklı vurgu ve tonlamalara sahiptir. Bu nedenle virgülün yeri değişmektedir. Bu ifadeler cümle başında yer aldığı zaman virgül işareti bu sözcüklerden sonra, cümlenin sonunda kullanıldıklarında ise virgül işareti bu sözcüklerden önce konulmaktadır (Nazarov, 1974, s. 41):

Nihoyat, mo'ljallagan joyiga yetib keldi. “Nihayet, hedeflediği yere ulaştı” (Mahmudov vd., 2015, s. 16).

Axir, bir kishini sakkiz oy sarson qilib qo'yish biror sovet qonunchilik moddalarida yo'q-ku! “Sonuçta, bir kişiyi sekiz ay boyunca aylak aylak dolaşmaya mecbur bırakmak Sovyet mevzuatının hiçbir maddesinde yok ki!” (Nazarov, 1974, s. 41).

*Oftobni ona deyishlari, **ehtimol**, shundandir.* “Belki de bu yüzden güneşe anne diyorlar” (Mahmudov vd., 2015, s. 16).

- Tasdik ve inkâr bildiren “*ha (evet), xo'p (tamam), yo'q (yok)*” gibi cevap ünlemleri cümlenin başında yer aldığı zaman bu sözcüklerden sonra virgül işareti kullanılır:

Xo'p, soat oltiga yetib boraman. “Tamam, saat altıya yetişirim” (Nazarov, 1974, s. 41).

Ha, bu gapingiz to'g'ri. “Evet, bu sözünüz doğru” (Hamroyev vd., 2007, s. 263).

Yo‘q, bu taklifga men qo‘shila olmayman. “Yok, bu teklife ben katılamam” (Nazarov, 1974, s. 41).

- Ünlemler hitap sözcükleriyle yan yana geldiğinde ünlem ile hitap sözcüğü arasına virgül işareti konur:

E, Elmurod sen dunyoga kelib nimalar ko‘rding? “E, Elmurad sen dünyaya gelip neler gördün?” (Nazarov, 1974, s. 42).

Hoy, egachi, shu yerlikmisiz? “Hey, abla, buralı mısınız?” (Mahmudov vd., 2015, s. 15).

- “U, bu, shu, o‘sha” işaret zamirleri ile karşılanan öznelerden sonra virgül işareti kullanılır:

U, asrandi qiz bo‘lib qoldi. “O, evlatlık bir kızdı.”

Bu, shaharga mehmon bo‘lib keldi. “Bu, şehire misafir olarak geldi” (Nazarov, 1974, s. 42).

- Cümle öğelerinin açıklayıcıları virgül işareti ile ayrılır:

Biz, yoshlar, ota-bobolarimiz qoldirgan bebaho merosni ko‘z qarachig‘iday asrashimiz kerak. “Biz gençlerin atalarımızdan kalan paha biçilmez mirası gözbebeği gibi koruması gerekir” (Hamroyev vd., 2007, s. 263).

Bir maktab bola, oltinchi sinf o‘quvchisi, bizning oldimizga keldi. “Bir okul talebesi, altıncı sınıf öğrencisi bizim huzurumuza geldi” (Nazarov, 1974, s. 43).

Onaga, eng ulug‘ zotga, ehtirom chinakam insoniylik sanaladi. “En büyük varlık olan anneye saygı, gerçek bir insanlık görevi olarak kabul edilir” (Nurmonov vd. 2013, s. 94).

- Sıralı cümlelerin arasına virgül işareti konur:

Eshik ochildi, ichkariga muzday havo yopirilib kirdi. “Kapı açıldı, buz gibi soğuk hava içeri girdi” (Hamroyev vd., 2007, s. 263).

U sizning barcha fikrlarni to‘la anglashingizga yordam beradi, u sizni kishilarni hurmatlashga o‘gratadi. “O sizin tüm düşünceleri tam olarak anlamanıza yardımcı olur, o size insanlara saygı duymayı öğretir” (G‘ulomov ve Asqarova, 1965, s. 268).

- Cümlede ifadeyi vurgulamak için tekrarlanan sözcüklerin arasına virgül işareti konur:

Qani, qani mehmonlarning qo‘liga suv quyvoring. “Hadi, hadi misafirlerin eline su döküverin” (Mahmudov vd., 2015, s. 18).

Hozir, hozir pishadi, dadasi. “Şimdi, şimdi pişecek, babası” (Nazarov, 1974, s. 42).

- Zarf-fiil ekiyle oluşturulan yan cümleler temel cümleden virgül ile ayrılır. Türkiye Türkçesinde zarf-fiil eklerinden sonra virgül işareti kullanılmaz.

Otasi kelavermagach, bolalar vahimaga tusha boshladilar. “Babaları gelivermeyince çocuklar endişeye kapılmaya başladılar” (Ne‘matov ve Sayfullayeva, 2008, s. 295)

Daraxt yaproqlari sarg‘ayib, ariqlarda xazon uyumlari oqib keldi. “Ağaçların yaprakları sarararak arıklardan hazan yığınları gibi aktı” (G‘ulomov ve Asqarova, 1965, s. 229).

2.3. Noktalı Virgül, Nuqtali Vergul (;)

Özbek Türkçesinde *nuqtali vergul* olarak geçen bu işaretin kullanım alanları şu şekildedir:

- Bağlaç kullanılmayan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için kullanılır:

Ish kuchini elga berma, yerga ber; jamg'armani selga berma, elga ber! “Emeğini ele verme, toprağa ver; birikimlerini sele verme, başkalarına ver!” (Nurmonov vd., 2013, s. 110).

- Bağlaçsız bileşik cümledeki yan tümcelerin anlamı birbirine yakın değilse aralarına noktalı virgül konur. Bu tür cümleler, bağımsız bir cümle düzeyinde anlamsal bütünlüğe sahiptir.

Xatto teraklardagi zog'chalarning qanot qoqishlari ham eshitiladi; osmon pastak va qop-qora... “Kavaklarda kargaların kanat çırpışları bile duyulur; gökyüzü alçak ve kapkaranlık...” (Nazarov, 1974, s. 46).

- Bağlacı olmayan cümlelerdeki olaylar ve kişilerle ilgili karşılaştırmalı bir izah var ise bu cümlelerin arasına noktalı virgül konur:

Sergeyning qalbi muhabbatga juda moyil, basharti unga biron qiz yoqib qolsa, uning uchun o'zini o'tga tashlashdan ham qaytmasdi; Semyon esa ishq-muhabbatda ehtiyotkor, u hamisha yetti o'ylab, bir kez degan maqolga amal qilardi... “Sergey’in kalbi aşka çok meyilli, eğer bir kızı severse, onun için kendini ateşe atmaktan bile geri durmazdı; Semyan ise aşka sevgide temkinli, o her zaman yedi kere düşün bir kere hareket et denen atasözüne riayet eder” (Nazarov, 1974, s. 47).

- Maddeler hâlinde sıralanan ifadelerin sonuna noktalı virgül konur:

Quyidagilar demokratiyaning asosiy tamoyillari ataladi.

- *xalqning erkin xohish-irodaga ega ekanligi;*
- *fuqarolarning teng huquqliligi;*
- *inson huquqlarining barcha narsadan ustuvorligi.*

“Aşağıdakiler demokrasinin temel ilkeleridir.

- İnsanların özgür iradeye sahip olduğu;
- vatandaşların eşit hakları;
- insan haklarının her şeyden üstün olması” (Nurmonov vd., 2013, s. 111).

- Cümlede virgüllerle sıralanan tür ve takımları birbirinden ayırmak için kullanılır: (<https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/>)

Bog'imizda shaftoli va olma; qovun va tarvuzlar pishib yotibdi. “Bahçemizde şeftali ve elma; kavun ve karpuzlar yetişmektedir.”

Majlisda talaba va o'qituvchilar; muhandis va farroshlar qatnashishdi. “Toplantıya öğrenciler ve öğretmenler; mühendisler ve ferraşlar katıldılar.” (https://uz.wikipedia.org/wiki/Nuqtali_vergul)

2.4. İki Nokta: İkki Nuqta (:)

Özbek Türkçesinde 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlanan iki nokta işaretinin kullanım alanları şunlardır:

- Şekil olarak tamamlanmış, ancak sonraki cümle ile birinci cümlenin anlamsal olarak birbiriyle bağlı olduğu durumlarda iki nokta kullanılır:

Oltmishga kirib bildim: umrim bekorga o'tmabdi, odamlarga kerakli ekanman, hayotda iz qoldiribman. “Altmışa girince **anladım:** ömrüm boşa geçmemiş, insanlara gerekliymişim, hayatta iz bırakmışım” (Nurmonov vd., 2013, s. 108).

- Aynı görevde kullanılan sıralı sözcüklerden ya da sözcük gruplarından önce gelen genel ifadeli cümlelerden sonra kullanılır (Ne'matov ve Sayfullayeva, 2010, s. 206):

Bozordagi bor gullardan: atirgul, lola, chinnigul oldim. “Pazardaki çiçeklerden: gül, lale, karanfil aldım” (Rafiyev ve G'ulomova, 2013, s. 62).

Yig'ilishda tajribali ishchilar: Salim aka, Abdukarim aka va Sobirjonlar so'zga chiqishdi. “Topantıda tecrübeli işçiler: Salim abi, Abdukerim abi ve Sabircanlar konuşturlar” (Ne'matov ve Sayfullayeva, 2010, s. 206).

- Belli bir görüş, yargı, bilimsel tanım, kural ifade eden cümlelerden sonra aynı görüş ve yargının, tanımın, kuralların doğruluğunu gerekçelendirmek için sunulan birden fazla kanıt vurgulamak amacıyla iki nokta kullanılır (Mahmudov vd., 2015, s. 75):

U (gap) ega va kesimdan yoki ega-kesim va ikkinchi darajali bo'laklardan iborat bo'ladi: Saida kuldi. Qalandarovning ko'zlari olayib ketdi. Tong. Havo salqin. Yumshoq shamol mayingina esib turibdi.

O (cümle) özne ve yüklemden ya da özne-yüklem ve ikinci dereceli öğelerden **ibarettir:** Saida güldü. Kalenderov'un gözleri büyüdü. Sabah. Serin. Yumuşak bir rüzgâr usulca esiyor. (Mahmudov vd., 2015, s. 75).

- Bağlaçsız birleşik cümle yapısındaki önceki cümle sonraki cümlenin özetini, sonucunu ortaya koyar. Böyle cümleler gramer açısından “*natijada, oqibatda, toki, hatto*” gibi sözcüklerle oluşturulan birleşik cümlelere benzerler.

U ketmon uradi: yuzi, ko'ziga,

Shohi ko'yilagiga sachrar suyuq loy.

“O çapa **sallar:** yüzüne, gözüne,

İpek gömleğine sıçrar sulu çamur” (Nazarov, 1974, s. 58).

- Özbek Türkçesinde “*masalan (örneğin), misol (misal), chunonchi (mesela)*” gibi sözcüklerden sonra iki nokta işareti kullanılır. Bu sözcükler kendisinden sonraki cümlenin önceki cümleyle anlamsal bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Nazarov, 1974, s. 60).

Masalan: Biz ulug' ayyomni mana shu cho'lda kutib olyapmiz. “Örneğin, biz Kurban Bayramı'nı işte şu alanda bekliyoruz” (Hamroyev vd., 2007, s. 14).

- Matematikte bölme işareti olarak kullanılır: $100: 50 = 2$ (Nurmonov vd., 2013, s. 109).

2.5. Üç Nokta, Ko'p Nuqta (...)

Özbek Türkçesinde “ko'p nuqta” terimiyle karşılanan bu işaret, 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. 1876 yılından itibaren “Turkiston Viloyatının Gazeti” adlı gazetede düzenli bir şekilde yer aldığı görülmektedir (Nurmonov vd., 2013, s. 101).

Bu noktalama işaretinin Özbek Türkçesinde kullanım alanları aşağıda sıralanmıştır:

- Anlam olarak tamamlanmamış cümlelerin sonuna konur:

Agar hozir gapingizni to'xtatmasangiz... “Eğer şimdi konuşmanızı durdurmazsanız...” (Hamroyev vd., 2007, s. 262).

Boshimni olib biror yerga qochmoqchi ham bo'lib qoldim... “Başımı alıp bir yerlere kaçmak ister gibi oldum...” (Nazarov, 1974, s. 48).

- Metinde geçen cümlelerde öge eksiltimleri söz konusu olduğunda üç nokta işareti kullanılır. Bu eksiltimler cümlenin başında, ortasında veya sonunda olabilir.

Orada na kishilar, na sozlar va na boshqalar... “Ortalıkta ne kimseler ne müzik aletleri ne de başka bir şeyler...[vardı]” (Qahramonov, 1997, s. 20).

- Konuşmacının düşüncesini mülâhaza etmek için bir süre beklediğini ifade etmek için kullanılır:

Bugun... bugun oldingizga o'tsam bo'ladimi? “**Bugün...** bugün huzurunuzda gelsem olur mu?” (Hamroyev vd., 2007, s. 262).

Hazratim, ijozat bering, dedi. Men qizni ... ko'rib, rizoligini olmaguncha... kimligini aytmay turay. “Efendim, müsaade edin, dedi. Ben **kızı...** görüp onayını alıncaya **kadar...** ismini söylemeyeyim” (Mahmudov vd., 2015, s. 14).

- Konuşma esnasında beklenilmeyen bir anda bir fikirden başka bir fikre geçişi göstermek için üç nokta işareti kullanılır:

Yarim kechada uyga qaytsam...hammayoq jimjit. “Gecenin bir yarısı eve **geldiğimde...** her taraf sessiz” (Mahmudov vd., 2015, s. 14).

- Başlık olarak kullanılan cümlelerden sonra anlamsal olarak bir devamlılığa gereksinim duyulduğunda üç nokta işareti kullanılır (Mahmudov vd., 2015, s. 14):

Yoshlikni eslab... (Oybek, she'r sarlavhasi) “Gençliği **özleyince...** (Aybek, şiir başlığı)” (Mahmudov vd., 2015, s. 14).

- Cümlede sıralanan unsurların devam edebileceğini göstermek için üç nokta işareti kullanılır:

Bolaligimda ko'p kasal bo'lardim: qizamiq, ko'kyo'tal, bezgak... “Çocukluğumda çok hasta olurdum: kızamık, boğmaca, **sıtma...**” (Mahmudov vd., 2015, s. 14).

- Ders kitaplarında yer alan alıştırmalarda boşluk doldurma şeklinde sorulara üç nokta işareti kullanılır (Nazarov, 1974, s. 49):

18-mashq. Nuqtalar o'rniga u yoki o' harfini qo'yib ko'chiring. kund...z, k...cha, s...zma, q...l kabi. “18. alıştırma. Noktaların yerine “u” ya da “o” harfini yerleştirin. kund...z, k...cha, s...zma, q...l gibi” (Nazarov, 1974, s. 49).

2.6. Soru İşareti, So‘roq Belgisi (?)

- Soru eki ve soru ifade eden sözcüklerin kullanımıyla soru anlamı taşıyan cümlelerin sonuna konur:

Samalyot havoda yana qancha tura olishi mumkin ekan? “Uçak havada ne kadar kalabilir?” (Mo‘minov, 2021, s. 44).

Hay, nima bu hammayoq jimjit bo‘lib qoldi? “Hey, neden her yer bu kadar sessiz oldu?” (Mahmudov vd., 2015, s. 51).

Ishga tayyormisiz? İşe hazır mısınız? (Ne‘matov ve Sayfullayeva, 2010, s. 204).

- Birden fazla soru anlamı içeren soru cümlelerinde soru işareti en sondaki ifadeden sonra kullanılır:

Kim kelyapti: Savrimi, Rahbarmi, yo akangning bolalarini yetaklab kelyapsanmi? “Kim geliyor: Savri mi, Rahbar mı, yoksa abinin çocuklarını mı sürükleyip getiriyorsun?” (Ne‘matov ve Sayfullayeva, 2010, s. 204).

Esingizdami, bir marta ikkalamiz yalpiz tergan edik? “Hatırladın mı, bir kez ikimiz nane toplamıştık?” (Mahmudov vd., 2015, s. 52).

- Cümlelerin belirsizlik, şüphe gibi anlamlar ifade eden unsurlarından sonra parantez içinde soru işareti kullanılır:

Bu ishlarning hammasini yarim soat (?) ichida bir o‘zi bajardimikin? “Bu işlerin hepsini yarım saat (?) içinde kendisi mi yaptı ki?” (Hamroyev vd., 2007, s. 261).

Kampir o‘zining sodda tafakkuri, o‘tmish o‘ngi (?) bilan, tilidagi O‘zbekcha joziba (?) bilan esda qoladi. “Yaşlı kadın sade tefekkürü, geçmiş hafızası (?) ile dilindeki Özbekçe cazibe (?) ile akılda kalacak.” (Nazarov, 1974, s. 37).

- Bazı birleşik cümlelerde birinci cümle soru cümlesi şeklinde ikincisi ise onun açıklayıcısı durumundaysa soru anlamı taşıyan ifadelerin arasına tire ya da virgül işareti konur (Hamroyev vd., 2007, s. 262):

U ertaga keladimi, kelmaydimi, bu men uchun qorong‘i. “Yarın gelip gelmeyeceği benim için bir muamma.” (Hamroyev vd., 2007, s. 262).

- Soru anlamı taşıyan, başlık olarak kullanılan cümlelerin sonuna soru işareti konur:

Vatanni nega sevadilar? Vatani neden seviyorlar? (Mahmudov vd., 2015, s. 53).

2.7. Ünlem, Undov (!)

- Özbek Türkçesinde *undov gaplar* diye terimlendirilen ünlem cümlelerinin sonuna ünlem işareti konur:

Vaqt-soati yetganda bo‘lar! Vaqt-soati yetganda, kuyovni o‘zingiz topasiz! “Vakti saati geldiğinde olacak! Vakti saati geldiğinde damadı kendiniz bulacaksınız!” (Mahmudov vd., 2015, s. 54).

- İçerisinde duyguları güçlendiren “*qanday (ne kadar), qanchalik (ne kadar), qanchalar, qanaqa (herhangi bir), naqadar (ne kadar), muncha (bu kadar), bunchalik (bu*

kadar) vb.” gibi ifadelerin yer aldığı cümlelerin sonuna ünlem işareti konur (Mahmudov vd., 2015, s. 54):

Yashash qanday yaxshi, tag'in shunday katta, go'zal shaharda! “Böylesine büyük ve güzel bir şehirde yaşamak ne kadar muhteşem!” (Mahmudov vd., 2015, s. 54).

Bu yo'l naqadar ulug', sehrli va muqaddasdir! “Bu yol ne kadar büyük, sihirli ve kutsaldır!” (Mahmudov vd., 2015, s. 54).

Sizning yoningizda o'zimni qanchalik baxtli his qilaman! “Sizin yanınızda kendimi **ne kadar** mutlu hissediyorum!” (<https://wikiejemplos.com/uz/undov-gaplar/20.03.2023>)

Bunday odamlar yolg'onchi! “**Böyle** insanlar yalancı!” (<https://wikiejemplos.com/uz/undov-gaplar/20.03.2023>)

- Duygu durumunu ifade eden, seslenme bildiren ifadelerden sonra kullanılır:

Gazetxonlar! "Toshkent haqiqati" gazetasiga obuna bo'lishni unutmanq! “Gazete okuyucuları! “Toshkent haqiqati” gazetesine abone olmayı unutmayınız!” (Nazarov, 1974, s. 37).

- Ünlem olarak kullanılan sözcüklerden sonra konur:

Oh! U yoqda xo'rladilar, bu yoqda kaltakladilar. “**Ah!** Bir tarafta horladılar, bir tarafta tartakladılar” (Mahmudov vd., 2015, s. 55).

- Emir cümlelerinin sonunda ünlem işareti kullanılır:

Qahramonim, arslonim “Kahramanım, aslanım,
Mehribonim, bo'l omon! Sevgilim, **mutlu ol!**” (Nazarov, 1974, s. 39).

- Yükleme şart ve istek kipi ile çekimlenmiş cümlelerin sonunda ünlem işareti kullanılır (Nazarov, 1974, s. 38):

*Qo'shiq aytgim keldi sening to'yingda, Şarkı söyleyesim geldi senin düğününde,
Qanday qilay, sevinch sayratsa tilni!* Ne yapayım, mutluluk söyletiyorsa dili!

Qanday qilay, do'stim, baxt taronasi, Ne yapayım, dostum, mutluluk teranesi,
Bahor tuyg'ulari yayratsa tilni. Bahar duyguları rahatlatiyorsa dili. (Nazarov, 1974, s. 38).

- Öfke, mutluluk, hüznün, acı, şaşırma vb. duyguları ifade eden cümlelerin sonuna konur:

Oh, kirganingizni ko'rmadim! (hayratlanış) “Ah, girdiğinizi görmedim!” (şaşırma)

Jamoamiz chempionlikni qo'lga kiritdi! (baxt) “Takımımız şampiyon oldu!” (mutluluk)

Sensiz mening hayotim hech qachon avvalgidek bo'lmaydi! (og'riq) “Sensiz hayatım asla eskisi gibi olmayacak!” (acı)

Yo'q, sizga bu kech qolishga ruxsat yo'q edi! (g'azab) “Hayır, bu kadar geç kalmama izin yoktu!” (öfke) (<https://wikiejemplos.com/uz/undov-gaplar/20.03.2023>)

- Selamlaşma, vedalaşma, şükran, teşekkür, özür, onay, teşvik gibi günlük davranış alışkanlıklarını ifade eden cümlelerin sonuna ünlem işareti konur:

Men ketdim!, Xayr! “Ben gittim! Görüşürüz” (Mahmudov vd., 2015, s. 56).

2.8. Tire; Tire (—)

Tire işareti Rus yazar N. M. Karamzin tarafından 18. yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Bu işaret Özbek Türkçesinde ise 19. yüzyılın 70’li yıllarından itibaren görülmektedir (Nurmonov vd., 2013, s. 103).

Tire işaretinin Özbek Türkçesinde kullanım yerleri şu şekildedir:

- Sadece özne ve yüklemden oluşan isim cümlelerinde özne ve yüklem arasına tire işareti konur.

Ulug‘ ustozlarim so‘zi — qoida. “Büyük hocalarımın sözü, kuraldır.”

Bu — hayvonlarga xos bo‘lmagan xislat. “Bu, hayvanlara özgü olmayan bir özelliktir.”

Samarqand — olamning sayqali, ko‘rki. “Semerkant, âlemlerin en görkemlisidir” (Mahmudov vd., 2015, s. 69, 70).

Ancak yapısal olarak olumsuz olan isim cümlelerinde özne ile yüklem arasında tire işareti kullanılmaz.

Salim Karimovich yomon odam emas. “Selim Kerimoviç, kötü adam değil” (Mahmudov vd., 2015, s. 70).

Zamir sözcük türünün özne olduğu durumlarda genellikle isim yükleminden önce tire işareti kullanılmaz.

Sen Lutfiyning so‘lim g‘azali. “Sen, Lütfi’nin duygulu gazelisin.”

Sen urush qatnashchisi. “Sen, bir savaşçısın.”

Ancak cümlede karşılaştırma anlamı varsa o zaman özne görevinde olan zamirlerden sonra tire işareti kullanılır.

Men — o‘qituvchi, sen — talaba. “Ben öğretmenim, sen öğrencisin” (Mahmudov vd., 2015, s. 70).

Eğer özne ile isim soylu yüklem arasında modal sözcükler veya ünlemler yer alırsa bu iki ögenin arasına tire işareti konmaz.

Rashk, avvalo, kuchli muhabbat belgisi. “Kıskançlık, öncelikle güçlü bir sevginin işaretidir.”

Tantana qahramoni, albatta, Bahrom Farang. “Eğlencenin kahramanı, elbette Behram Fereng’dir” (Mahmudov vd., 2015, s. 70)

Onda — sonda rang olgan qulupnaylar ko‘zga tashlanib qoladi. “Sağda solda kızarmış çilekler fark ediliyor” (Qahramonov, 1997, s. 162).

- Beklenmedik olayları ifade eden cümlelerden önce kullanılır:

Kecha sizlarnikiga borgan edim — Askarjon kelibdi. “Dün size gitmiştim, Askercan gelmiş!” (Hamroyev vd., 2007, s. 265).

Özne şahıs zamirleriyle ifade edildiğinde genellikle isim soylu yüklemden önce tire işareti kullanılmaz, ancak cümlede özneler arasında karşılaştırma yapıldığında şahıs zamiriyle ifade edilen her iki öznenin sonra da tire işareti kullanılmaktadır:

Men — o‘qituvchi, sen — talaba. “Ben öğretmenim, sen öğrenci” (Mahmudov vd., 2015, s. 70).

- Bazı sıfat-fiil ekiyle oluşturulan öznenin sonra tire işareti kullanılmaktadır:

Yo‘qsullarni quvontirgan — ishchilarning bilagidir. “Fakirleri sevindiren işçilerin emeğidir.”

Ishlagan — o‘zar, ishlamagan — to‘zar. “Çalışan büyür, çalışmayan yok olur” (Nazarov, 1974, s. 52).

Bazen cümlede kullanılan özneyi vurgulamak için “*bu, u, shu, o‘sha*” işaret zamirlerinden önce tire işareti konur, zamirlerden sonra ise virgül işareti kullanılır.

Barqut fasl—bu, kuzning o‘zi. “Güzel bir mevsimdir bu, güzün kendisi” (Nazarov, 1974, s. 52).

- Şiirlerde cümle bütünlüğünü sağlayan birleşik sözcüklerin bölündüğünü göstermek için tire işareti kullanılmaktadır:

<i>Uch g‘ildirakli g‘altak —</i>	“Üç tekerlekli <i>el</i>
<i>Arava qilib berdim.</i>	<i>Arabası yapıverdim.</i>
<i>Ruliga ise qizil —</i>	Direksiyonuna ise <i>kırmızı</i>
<i>Bayroqcha ilib berdim.</i>	<i>Flama asıverdim</i> ” (Nazarov, 1974, s. 52).

- Birleşik cümle yapısındaki cümlelerden biri eksiltile cümle olarak kullanıldığında özellikle yüklem ögesinin eksiltile kullanıldığı durumlarda eksiltile uğrayan ögenin yerine tire işareti konur:

Yaxshidan ot qolar, yomondan — dod. “İyinin adı kalır, kötünün [kalır] nam”. (Nazarov, 1974, s. 54).

- Diyaloglarda her bir cümlenin başında tire işareti kullanılır:

— *Amaki, o‘ylab gapiryapsizmi? Qancha yo‘l yurib kelganimizni bilasizmi?* “— Amca siz düşünerek mi konuşuyorsunuz? Ne kadar yol yürüyüp geldiğimizi biliyor musunuz?”

— *Bilmayman. Qayerdan kelganingizning menga farqi yo‘q.* “— Bilmiyorum. Nereden geldiğinizin benim için bir önemi yok.”

— *Siz tabibmisiz o‘zi?* “— Siz doktor musunuz, acaba?” (Nurmonov vd., 2013, s. 103).

2.9. Kısa Çizgi, Chiziqcha (-)

- İkilemeli ve tekrarlı sözcükler arasında kısa çizgi işareti konur:

el-yurt (halk), mehr-shafqat (sevgi ve şefkat), qovun-tarvuz (kavun karpuz), omon-eson (sağ salim), kecha-kunduz (gece gündüz), yozin-qishin (yazın ve kışın), asta-sekin (yavaş yavaş), uch-to‘rt (üç dört), o‘n-o‘n beshta (on on beş tane), bilinar-bilinmas (bilinir bilinmez), bordi-keldi (gidiş geliş), kuydi-pishdi (gayretli), don-dun, oz-moz (az biraz), mayda-chuyda (ufat

tefek), *aldab-suldab* (*aldatarak*), *o'ylab-netib* (*tereddüt ederek*), *so'ramay-netmay*, *kiyim-kechak* (*kılık kıyafet*), *adi-badi* (*laga luga*), *ikir-chikir* (*ıvır zıvır*), *duk-duk* (*pat pat*), *taq-tuq* (*tak tuk*), *qop-qop* (*çuval çuval*), *ming-ming* (*ming-minglab*) (*binlerce*), *bitta-bitta* (*bitta-bittalab*) (*birer birer*), *baland-baland* (*türlü türlü*), *chopa-chopa* (*koşa koşa*), *ishlay-ishlay* (*çalışa çalışa*), *hamma-hammasi* (*bütün hepsi*), *uy-uyiga*, *ich-ichidan* (*için için*) gibi (Madvaliyev ve Begmetov, 2013, s. 14).

- Pekıştirme sıfatları kısa çizgi işareti kullanılarak yazılır: *qip-qizil* (*kıpkırmızı*), *yam-yashil* (*yemyeşil*), *dum-dumaloq* (*yusuvarlak*), *kuppa-kunduzi* (*güpegündüz*), *to'ppa-to'g'ri* (*dosdoğru*), *bab-baravar* (*beraber*) vb. (Madvaliyev ve Begmetov, 2013, s. 14).

- **-ma, ba-** ekleri ile oluşturulan ikilemeler kısa çizgi ile eklenir: *ko'chama-ko'cha* (*sokaktan sokağa*), *uyma-uy* (*evden eve*) *rang-barang* (*rengârenk*), *dam-badam* (*sıkı sık*) vb. Bu ekler bağımsız bir sözcük olarak kullanılmayan sözcüklere eklendiğinde ifadelere bitişik yazılmaktadırlar: *ro'baro'* (*yüz yüze*), *darbadar* (*derbeder*) vb.

- Rusçadan aynen ya da birebir çeviri yöntemiyle alınan sözcükler aslına uygun bir şekilde araya kısa çizgi kullanılarak yazılmaktadır: *unter-ofitser* (*astsubay*), *kilovatt-soat* (*kilovatsaat*) vb.

- *-chi, -a (-ya), -ku, -u (-yu), -da, -e, -ey (-yey)* enklitikleri kısa çizgi ile yazılmaktadır: *sen-chi*, *boraylik-chi*, *sen-a*, *kutaman-a*, *bola-ya*, *mingta-ya*, *keldi-ku*, *kelgan-u*, *yaxshi-yu*, *yaxshi-da*, *qo'y-e*, *yashang-e*, *o'g'lim-ey*, *keldi-yey* vb.

Ancak *-mi, -oq (-yoq), -ov (-yov), -gina (-kina, -qina)* enklitikleri kendilerinden önce gelen sözcüğe kısa çizgi işareti olmadan bitişik yazılmaktadır: *keldimi*, *keliboq*, *o'ziyoq*, *ko'rganov*, *ko'rdiyov*, *mengina*, *qo'shiqqina* vb.

- Sıra sayıları rakamlarla yazıldığında “-nchi” ekinin yerine kısa çizgi (-) konur: *7-sinf*, *5-«A» sinfi*, *3-, 7-, 8- sinf o'quvchilari*, *60-yillar*, *1991-yilning 1-sentabri kabi*.

Sıra sayılarını göstermek için Roma rakamlarından sonra kısa çizgi kullanılmamaktadır: XX asr, X sinf gibi (Madvaliyev ve Begmetov, 2013, s. 14).

Bu açıdan Türkiye Türkçesindeki durumundan farklılık göstermektedir. Türkiye Türkçesinde sıra sayıları rakamlarla ifade edildiğinde rakamdan sonra nokta işareti yer almaktadır. Aynı durum Roma rakamlarının kullanımında da geçerlidir.

Özbek Türkçesinde kısa çizgi işareti noktalama işaretleri (tiniq belgilari) içerisinde yer almamaktadır. Yazım kuralları çerçevesinde *imlo qoidalari* başlığı altında *chiziqcha bilan yozish (kısa çizginin kullanımı)* şeklinde bu noktama işaretinin kullanımıyla ilgili bilgi verilmektedir.

2.10. Tırnak İşareti, Qo'shtirnoq (« »)

Özbek Türkçesinde 19. yüzyılın 80'li yıllarından itibaren görülmeye başlanan tırnak işareti ilk olarak Rus bilim adamı Prof. A. A. Barsov tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Nurmonov vd., 2013, s. 93).

Özbek Türkçesinde yaygın bir şekilde kullanılan tırnak işareti iki unsura sahiptir. Bu işaretlerden ilkinde “ochiluvchi qo'shtirnoq”, ikincisine “yopiluvchi qo'shtirnoq” denmektedir. Tırnak işareti (“ “) şeklindedir, ancak yayıncılık faaliyetlerinde köşeli (« ») olarak da

kullanılmaktadır. Bilimsel eserlerde bazen “yakka tırnoq (tek tırnak) (‘ ,)’” şeklinde de kullanıldığı görülmektedir. Özbek Türkçesinde “qo’shtirnoq” olarak terimlendirilen tırnak işareti üç farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunların her biri kendi kullanım alanına sahiptir. Tırnak işareti sınırlandırıcı bir noktalama işareti olduğu için yazı dilindeki belli bir bölümün başlangıç ve bitiş noktasını belirlemektedir (Nazarov, 1974, s. 55).

- Herhangi bir yazardan ya da bir eserden aktarılan ifadeler veya cümleler tırnak işareti ile yazılmaktadır. Aktarılan ifadenin alması gereken noktalama işareti kapatma tırnağından önce kullanılır:

Undagi birinchi jumla shunday ekan: «O‘z ona-otasini sevmagan farzand o‘zga otionalarni hurmat qila bilmaydi. Va o‘z vatanini sevmagan kishi o‘zgalari vatanini hurmat qila olmaydi!» “İlk cümlesi şöyledir: “Anne babasını sevmeyen çocuk, diğer anne babalara saygı duyamaz. Ülkesini sevmeyen kişi, başkalarının ülkesine saygı duyamaz!” (Mahmudov vd., 2015, s. 82).

«Apil-tapil qilingan ishning umri qisqa» degan edi Sa‘diy Sheroziy. ““Alelacele yapılan işin ömrü kısa olur.” demişti Sadî Şirazi” (Nurmonov vd., 2013, s. 106).

- Edebî eserler, gazete, dergi, tiyatro ve film isimleri tırnak işareti içerisinde yazılmaktadır: *«Ma‘rifat» gazetesi, «Saodat» dergisi, «Mening oppoq kabutarlarim» tiyatro gösterisi, «Sohibqiron» dramasi, «Amir Temur» portresi* (Nurmonov vd., 2013, s. 107).

A. Qodiriyning *«O‘tkan kunlar» romanini o‘qidim.* “A. Kadiri’nin **“O‘tkan kunlar”** romanını okudum” (Mahmudov vd., 2015, s. 83).

«Lison ut-tayr» («Qush tili» asari haqida suhbatlashdik. “Lisanü‘t-tayr” (“Kuş Dili”) eseri hakkında sohbet ettik (Nurmonov vd., 2013, s. 107).

- Müessese, teşkilat, kolhoz, fabrika, gemi, misafirhane, yayınevi gibi yerlerin isimleri tırnak işareti içerisine alınır. Örneğin; «Fan», «O‘qituvchi» neşriyatı, «Xrtoq» fabrikası, «Toshtekstil‘mash» fabrikası, «Avrora» kruvazörü, «Toshkent» misafirhanesi vb. (Nazarov, 1974, s. 56).

- Kişi adlarına atfedilmeyen madalya adları tırnak içerisinde yazılır (Beşen Delice, 2019, s. 1088):

«Mustaqillik» ordeni, «Buyuk xizmatlari uchun» ordeni, «Sog‘lom avlod uchun» ordeni, «Oltin yulduz» medali, «Jasorat» medali, «Shuhrat» medali vb.

“Bağımsızlık Nişanı, Büyük Hizmetler Nişanı, Sağlıklı Nesiller Nişanı, Altın Yıldız Madalyası, Cesaret Madalyası, Şöhret Madalyası” (Mahmudov vd., 2015, s. 83).

- Cümlede iç diyalog şeklinde geçen ifadeler tırnak içinde gösterilmektedir:

Shavkat sekin oynasi darz ketgan suratga termilib qarar ekan, xayolidan ushbu o‘ylar o‘tdi: «Qiyinalib ketdim, Surayyo... Sen bo‘lganingda, bu ko‘rgiliklar yo‘q edi... O‘zing hammasini eplarding...»

Şevket sakin bir şekilde kırılmış aynadaki görüntüsüne bakarken aklından şu düşünceler geçti: “Acı çekiyorum, Süreyya... Sen varken bu olumsuzluklar yoktu... Sen her şeyin çaresine bakardın...” (Mahmudov vd., 2015, s. 82).

2.11. Yay Ayraç – Qavs ()

Özbek Türkçesinde “qavs” terimiyle ifade edilen yay ayraç işareti 1873 yılında “Turkiston Viloyatining Gazeti” adlı gazetede ilk olarak kullanılmaya başlanmıştır (Nurmonov vd., 2013, s. 100).

Yay ayraç işaretinin Özbek Türkçesinde kullanım şekilleri şu şekilde sıralanabilir:

- Cümle içinde verilmek istenen ek bilgiler yay ayraç işareti içerisinde yazılır (Rafiyev ve Qo'nishev, 2012, s. 149).

O'zbekiston paxta ishlab chiqarish bo'yicha yetakchi davlatlardan biri hisoblanib (Xitoy, AQSH, Hindiston va Pokistondan keyin beshinchi o'rinda turadi) export bo'yicha AQSHdan so'ng ikkinchi o'rinda turadi.

“Özbekistan, pamuk üretiminde önde gelen ülkelerden biri olarak kabul edilir (Çin, ABD, Hindistan ve Pakistan'dan sonra beşinci sırada), ihracatta ise ABD'den sonra ikinci sıradadır” (Nurmonov vd., 2013, s. 100).

Karimjon (sinfimizning a'lochisi) oliy o'quv yurtiga kiribdi. “Kerimcan (sınıfımızın en iyisi) üniversiteye girdi” (Hamroyev vd., 2007, s. 265).

- Cümle içerisinde verilen örneklerin ya da alıntılarının nereden alındığı yay ayraç içerisinde gösterilmektedir:

Endi qizlar charchashib, terlashib...tog'ning ustiga chiqib olishdi. (Gulnor pari) “Şimdi kızlar yorulup terleyerek dağa tırmandılar” (Gulnor pari) (Rafiyev ve Qo'nishev, 2012, s. 149).

Ilm insonlarning madori, hayoti, rahbari, najotidir. (Abdullo Avloniy) “Bilim, insanların yolu, hayatı, lideri ve kurtuluşudur. (Abdullo Avloniy)” (Nurmonov vd., 2013, s. 100).

- Dramatik bir eserde oyuncuların kıyafetleri, davranışları veya sahneyle ilgili olarak yazarın eklediği açıklamalar yay ayraç içerisinde verilmektedir:

Imon bilan barisiga qasam ichaman. Bu gaplar haq...Mana o'laman. (O'ladi.) “İnanmışım her şey üzerine yemin ederim ki bu sözler doğru. Öleceğim (Ölüyor.)” (Rafiyev ve Qo'nishev, 2012, s. 149).

- Yay ayraç işaretinden matematiksel işlemlerde de faydalanılmaktadır:

(57+38)-17=? (Nurmonov vd., 2013, s. 100).

Özbek Türkçesinde noktalama işaretleri içerisinde izah edilmeyen köşeli ayraç [] işaretinin sözcükler ek aldığında düşen sesleri göstermek için kullanıldığı bilinmektedir:

shah[a]ri, o'r[i]ni, sing[i]lisi örneklerinde “a” ve “i” sesleri kurallı bir şekilde düşmüştür (Nurmonov vd., 2013, s. 101).

2.12. Kesme İşareti - Tutuq Belgisi/Apostrof (')

Özbek Türkçesinde kullanılan kesme işareti Arapça ve Farsçadan alınma kelimelerde ünlü seslerden sonra getirilerek o ünlü sesin uzun okunması gerektiğini ifade etmektedir (Yıldırım, 2020, s. 36).

sur'at, jur'at, Tal'at, san'at, qal'a, qat'iy, mash'al (Qasimova vd., 2008, s. 24).

3. Noktalama İşaretlerinin Birlikte Kullanımı

Özbek Türkçesinde noktalama işaretlerinin birlikte kullanımı anlatıma açıklık kazandırmak, vurgulanmak istenen anlamın etkisini artırmak amacıyla gerçekleştirilmektedir.

3.1. Soru İşareti ve Ünlemin Birlikte Kullanımı (so'roq-undov)

Özbek Türkçesinde yan yana kullanılan bu iki işaret, güçlü bir heyecan duygusuyla söylenen soru cümlelerinin sonuna konur:

Nimalar deypisiz o'zi?! Men bu maqsadda kelganim yo'q-ku?! “Neler diyorsunuz siz?! Benim bu amaçla geldiğim yok ki?!” (Rafiyev ve G'ulomova, 2013, s. 61).

O'g'lingiz ot olmoqchi edi bu pulga, sizda insof degan narsa bormi?! “Oğlunuz bu paraya at almak istedi, sizde insaf diye bir şey var mı?!” (Mahmudov vd., 2015, s. 52).

Xalqini sevgan qaysi farzand vatanini ozod ko'rishni xohlamaydi?! “Halkını seven hangi çocuk ülkesini özgür görmek istemez ki?!” (Mahmudov vd., 2015, s. 52).

— Axir, ablah — *derdi Yunus, — birovning uyiga oyog'ingni artmasdan kirgani ibo qilasan, nega havoni bulg'atgani ibo qilmaysan?!* “Ne de olsa seni aptal - dedi Yunus - birinin evine ayağını silmeden girmekten imtina ediyorsun da neden havayı kirletmek için imtina etmiyorsun?! (Nurmonov vd., 2013, s. 111).

3.2. Üç Ünlem İşaretinin Art Arda Kullanımı (uch undov)

Soru ve ünlem cümleleri güçlü bir his ve heyecan ile ifade edildiğinde arka arkaya üç ünlem işareti kullanılmaktadır.

Ey, purviqor tog'lar! Nega jimsizlar, nega!!! “Ey kadim dağlar! Neden sessizsin, neden?” (Nurmonov vd., 2013, s. 111).

Meni tashlab ketmang, ayajon!!! “Beni bırakıp gitmeyin, anneciğim!!!” (Mahmudov vd., 2015, s. 56).

3.3. Ünlem ve İki nokta İşaretlerinin Art Arda Kullanımı (undov-ikki nuqta)

Duyguların güçlü bir şekilde ifade edildiği ancak cümlenin anlam olarak tamamlanmadığı durumlarda cümlenin sonuna ünlem işaretinden sonra iki nokta konur:

- *Nafisa!.. Nafisaoy!.. — dedi Aziz o'pkasi yumshab, ko'zlariga qaynoq yosh keldi.* “Aziz öfkesi dinmiş, gözlerinden sel gibi yaşlar akarken “Nefise! Nefise!” diye bağırdı.” (Hamroyev vd. 2007, s. 263).

3.4. Soru ve İki Nokta İşaretlerinin Art Arda Kullanımı (so'roq-ikki nuqta)

Soru anlamı taşıyan tamamlanmamış cümlelerin sonuna soru işareti ve iki nokta konur:

- *Nima dedingiz? Bularning hammasi men uchun?..* “Ne diyorsunuz? Bunların tamamı benim için mi?” (Hamroyev vd., 2007, s. 263).

4. Sonuç

Yazı dilinin en önemli vasıtalarından biri olarak bilinen noktalama işaretleri, Özbek Türkçesinde dilbilimin bir alt dalı olarak ifade edilen *punktuatsiya* başlığı altında incelenmektedir. Tiniq ya da tinish belgileri olarak terimlendirilen noktalama işaretlerinin yazı dilinde kullanımıyla ifade; daha etkili, doğru ve estetik bir görünüm kazanır. Özbek Türkçesinde noktalama işaretlerinin kullanımı Latin alfabesine geçiş süreciyle daha sistematik bir hâle gelmiştir. Özellikle dergi ve gazete gibi yayıncılık faaliyetlerinin artmasıyla, noktalama işaretlerinin kullanım alanı daha da genişlemiştir. Taşkent'te çıkan "Turkiston Viloyatining Gazeti" adlı gazetede kullanılan noktalama işaretleri bir bütünlük arz etmese de 1906 yılında neşredilen 120 sayfalık "Mintaxabi Jo'g'rofıyai Umumiy" adlı eserde günümüzde kullanılan on noktalama işaretinin tamamının yer aldığı bilinmektedir.

Özbek Türkçesi gramer kitaplarında ve *punktuatsiya* ile ilgili çalışmaların tamamında *nuqta (nokta)*, *so'roq belgisi (soru işareti)*, *undov (ünlem)*, *nuqtali vergul (noktalı virgül)*, *ko'p nuqta (üç nokta)*, *vergul (virgül) ikki nuqta (iki nokta)*, *tire (tire)*, *qavs (yay ayraç)*, *qo'sh tirnoq (turnak işareti)* isimleriyle ifade edilen on adet noktalama işaretinden bahsedilmektedir. Arapça ve Farsçadan alınma kelimelerde görülen kesme işareti (tutuq belgisi) ve kısa çizgi (chiziqcha) imla özellikleri içerisinde değerlendirilmektedir. Özbek Türkçesinde kullanılan kesme işareti Türkiye Türkçesindeki gibi özel isimlerin üzerine gelen çekim eklerini ayırma işleviyle kullanılmamaktadır. Aynı işaret Rusçadan alınma sözcüklerin Latin alfabesiyle yazımında da görülmektedir. Bu durumda kullanılan kesme işareti Kiril alfabesine özgü yumuşatıcı işaretinin (yumshatish belgisi -Ь) Latin alfabesiyle yazımdaki görüntüsünü ifade etmektedir. Ancak Kiril alfabesiyle yazılan Rusça sözcükler içerisinde yer alan yumuşatıcı işaretinin Latin alfabesiyle yazımında her daim kesme işaretiyle gösterilmesi sistematik bir durum değildir. Yumuşatıcı işaretinin bazı sözcüklerin Latin alfabesiyle yazımında düştüğü görülmektedir.

Noktalama işaretlerinin Türkiye Türkçesi ile Özbek Türkçesindeki kullanımları dikkate alındığında birkaç temel farklılık göze çarpmaktadır. Özbek Türkçesinde sıra sayılarını ifade etmek için rakamlardan sonra kısa çizgi (-) işareti getirilirken Türkçede aynı işlev için nokta (.) işareti kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesinde aynı noktalama işareti Roma rakamlarından sonra da konmakta, Özbek Türkçesinde ise sıra sayılarını ifade etmek için Roma rakamlarından sonra herhangi bir işaret yer almamaktadır. Tiyatro eserlerinde kahramanların isimlerinin yer aldığı diyaloglarda Özbek Türkçesinde nokta (.) işareti kullanılırken Türkiye Türkçesinde aynı işlev iki nokta (:) işaretiyle karşılanmaktadır. Özbek Türkçesinde virgül (,) işaretinin tekrarlanan ifadelerin arasına konması ve zarf-fiil eklerinden sonra yer alması da bu işaret açısından Türkiye Türkçesinde görülen bir durum değildir. Aynı şekilde Özbek Türkçesinde genel noktalama işaretlerinin içerisinde değerlendirilmeyen kısa çizgi işaretinin kullanımıyla ilgili de önemli farklılıklar mevcuttur. İkilemeleri oluşturan unsurların arasında ve Özbek Türkçesinde "yuklama" olarak terimlendirilen bazı enklitiklerden önce kullanılması Türkiye Türkçesinde rastlanan bir durum değildir. Edebî metinlerin daha doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamak ve okuyucuda bıraktığı etkiyi artırmak için noktalama işaretlerinin kullanım alanlarını bilmek önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Asgarova, G. (2021). Punktualiyaya funksional yanaşma. *Scientific Collection «Interconf»*. 90, 235-243.
- Beşen Delice, T. (2019). Türkmen Türkçesinde noktalama işaretlerinin kullanımı. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(3), 1067-1094
- G'oziyev, H. (1979). *O'zbek punktualiyasining tarixiy taraqqiyoti*. Toshkent: Fan Nashriyoti.
- G'ulomov, A. G. & Asqarova, M. A. (1965). *Hozirgi O'zbek adabiy tili-sintaksis*. Toshkent: O'qituvchi nashriyoti.
- Hamroyev, M., Muhamedova D., Shodmonqulova D., G'ulomova, X. & Yo'ldosheva, Sh. (2007). *Ona tili*. Toshkent: Iqtisod-Moliya.
- Karimov F. (2020). Punktualiya belgilarning asosiy vazifalari va xususiyati. *UzACADEMIA-Scientific-Methodical Journal*, 31-Avgust, 8-11.
- Madvaliyev, A. & Begmatov, E. (2013). *O'zbek tilining imlo lug'ati*. Toshkent: Akademnashr.
- Mahmudov, N. M. Madvaliyev A. P. & Mahkamov, N. (2015). *O'zbek tili punktualiyasining asosiy qoidalari*. Toshkent: O'zbekiston
- Mo'minov, Sh. S. (2021). O'zbek tili orfografiyasi va punktualiyasi. Fanidan O'quv-Uslubiy Majmua. Farg'ona: O'zbekiston Respublikasi Oliy va O'rta Maxsus Ta'lim Vazirligi Farg'ona Davlat Universiteti. Boshlang'ich Ta'lim Uslubiyoti Kafedrası.
- Nazarov, K. (1974). *Tinish belgilari va yozma nutq*. Toshkent: Fan Nashriyoti.
- Ne'matov, H. & Sayfullayeva, R. (2010). *Ona tili-Qomus*. Toshkent: Yangi asr avlodi.
- Ne'matov, H. & Sayfullayeva, R. (2008). *Zamonaviy O'zbek tili morfologiya*, I Jild. Toshkent: Mumtoz So'z.
- Nurmonov, A., Sobirov, A. & Qosimova, N. (2013). *Hozirgi o'zbek adabiy tili*, 1. Kitob. Toshkent: Ilm Ziyo Nashriyot.
- Paçacıoğlu, B. (2015). *Türk dili ve kompozisyon*. Sivas: Vilayet Yayınevi.
- Qahramonov, Q. (1997). *O'zbek hikoyalari antologiyasi*. Toshkent: "Sharq" Nashriyot.
- Qasimova, K., Fuzailov, S. & Ne'matova, A. (2008). *Ona tili 2*. Toshkent: Cholpon Nashriyot.
- Rafiyev A. & Qo'nişev J. (2012.) *Hozirgi O'zbek adabiy tili*. Toshkent: Yangi Nashr.
- Rafiyev, A. & G'ulomova, N. (2013). *Ona tili va adabiyot*. Toshkent: Sharq Nashriyot-Matbaa Aksiyadorlik Tahririyati.
- TDK (2009). *Yazım kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Xolboyevna, A. R. (2022). Tinish belgilarini o'rganish. Punktualiya. *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 2(5), 284-286.
- Yıldırım, H. (2020). *Özbek Türkçesi (dil bilgisi-alıştırmalar-konuşma-metinler)*. Ankara: Delta Kültür Yayınevi.

İnternet Kaynakları

- <https://fayllar.org/punktualiya-vaa-uning-tamoyillari-tinish-belgilari-tasnifi.html> 02.01.2023
- <https://wikiejemplos.com/uz/undov-gaplar> 20.03.2023
- <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar> 31.05.2023
- https://uz.wikipedia.org/wiki/Nuqtali_vergul 31.05.2023

Extended Abstract

In spoken language, emphasis and intonation are used to achieve more precise and effective expression, while in written language, punctuation marks are used to fulfil this function. The use of these marks is closely linked to all stages of grammar. It is known that the practices carried out according to phonetic, morphological and syntactic rules are also influenced by the semantic structure. In Uzbek Turkish, in addition to “punktiatsiya”, punctuation marks are studied under the title “ishorat qoidalari” (rules of punctuation), and they are classified according to their forms of use as limiting (chegaralovchi) and separating (ajratuvchi), and according to their places of use as at the end of a sentence (gap oxirida), within a sentence (gap ichida), and mixed (aralash holda). Within the framework of the basic rules established for punctuation marks, the article focuses on their use in Uzbek Turkish.

Punctuation marks, which became more regular in Uzbek Turkish with the transition to the Latin alphabet in the second half of the 19th century, have an important function in conveying a text to the reader in a more precise and effective way. In Uzbek Turkish grammars, punctuation marks, which are the subject of the study of the branch of linguistics called “punktuatsiya / orthography”, are called “tiniq belgilari”. In this study, brief information is given about the historical process related to the use of punctuation marks in Uzbek Turkish, the usage areas of each punctuation mark are explained, examples suitable for the explanations are transferred to Turkish, and punctuation marks are given in accordance with their usage in Turkish in the translations. In Uzbek Turkish grammar books, 10 punctuation marks are mentioned; nuqta (full stop), so‘roq token (question mark), undov (exclamation), nuqtali vergul (semicolon), ko‘p nuqta (ellipsis), vergul (comma) ikki nuqta (colon), hyphen (dash), qavs (curly bracket), qo‘sh tirnoq (quotation mark). Necessary information about chiziqcha (hyphen) and tutuq (apostrophe), which are evaluated within the rules of orthography in Uzbek Turkish, is also explained under the title of punctuation marks.

Looking at the historical process of punctuation marks in Uzbek Turkish, we can see that their usage became more systematic, especially with the spread of newspapers and magazines. The newspaper “Turkiston viloyatining gazetisi” was published periodically from 1870 to 1917 and contained important information about these punctuation marks. In addition to this newspaper, the following works were published: “Muntaxabi jo‘g‘rofiyai umumiy” (General Selected Geography), “Kitobat ul atfol” (Book of Calligraphy), published in 1908, “Turkcha qoida” (Turkish Grammar), published in 1913, “Til saboqlig‘i” (Orthography) published in 1925, Fitrat’s work “Nahv” (Grammar) and “Til qoidalari” (Rules of Language) written by Shorasul Zunnun have had a significant impact on the formation of the rules of writing and punctuation in Uzbek Turkish. It is also mentioned that not only publishing activities, but also translation activities from Russian and Turkish into Uzbek have contributed to the adoption of punctuation marks in the Uzbek written language. In general, the functions of punctuation marks are similar; however, there are also different uses of the same mark in the two dialects. For example, in Uzbek Turkish, the period (.) is placed after the name of each character in plays, and the following sentence begins with a capital letter. In Turkish, the colon (:) performs this function, and the following sentence does not begin with a capital letter.

Dadavoy. Ordenlarimni olib chiq! (Dadavoy: “Take my orders and go!”)

Bahor. Shu topda ordenni nima qilasiz? (Bahor: “What are you going to do with the order now?”)

In Uzbek Turkish, there is a comma between repeated words in a sentence to emphasise the expression, whereas in Turkish there is no punctuation between such expressions.

Qani, qani mehmonlarning qo‘liga suv quyvoring. “Hadi, hadi misafirlarin eline su dökün”. (Let’s go, let’s go and pour water into the hands of the guests).

In Turkish, the apostrophe (‘) is used to separate inflectional suffixes that come after proper nouns, serving the function of indicating their separation. In Uzbek Turkish, however, the apostrophe is used differently. It is used after vowel sounds in Arabic and Persian loanwords to indicate the need for a long pronunciation of that vowel sound. The c apostrophe is also used in the Latin-based spelling of Russian loanwords to represent the Cyrillic soft sign (ь) in the Latin alphabet. This use of the comma shows the visual representation of the soft sign in Cyrillic. Looking at the use of punctuation marks in Turkish and Uzbek Turkish, a number of important differences can be observed. In Turkish, a period (.) is used after numbers to express ordinal numbers, whereas in Uzbek Turkish a hyphen (-) is used for this

purpose. In Uzbek Turkish, no punctuation mark is used after Roman numerals to express ordinal numbers, whereas in Turkish, a punctuation mark is also used after Roman numerals. Uzbek Turkish does not use the comma (,) after adverbial verb suffixes, unlike Turkish. There are also significant differences in the use of the hyphen. In Turkish, the hyphen is not used to separate elements within repetition groups or before certain enclitics called “yuklama”. This study provides information not only about single punctuation marks in Uzbek Turkish, but also about the use of consecutive punctuation marks. The combined use of punctuation marks is intended to clarify expression and enhance the impact of the intended meaning. At the end of the article, information is provided on the use of question mark and exclamation mark (so‘roq-undov), three exclamation marks (uch undov), exclamation mark and colon (undov-ikki nuqta), and the consecutive use of question mark and colon (so‘roq-ikki nuqta) in Uzbek Turkish. Examples are given to make the subject clearer. Understanding the identification and areas of use of punctuation marks used in both dialects helps to achieve a more accurate and effective representation of meaning in inter-dialect transfers.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 957-967, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KIRGIZ TOPLUMUNDA AKSAKAL

Arzu KİYAT*

Geliş Tarihi: 12.06.2023

Kabul Tarihi: 02.08.2023

Öz

Türk toplumunda bilge, danışman, yol gösterici, akıllı, adaletli gibi çeşitli nitelik ve rolleri bünyesinde bulunduran kişiler önemli görülmüş ve farklı adlarla anılmıştır. Bu adlandırmalardan birini teşkil eden aksakal, Türk toplumunda daha çok bilge, danışman ve yol gösterici nitelikleri ile öne çıkan kişileri belirten bir kavramdır. Aksakallar, bu vasıfları ile sosyal, kültürel, siyasi, dinî olmak üzere yaşamın pek çok alanında etkin kişilerdir. Şüphesiz söz konusu hususun günümüzde belirgin bir şekilde görüldüğü Türk boylarından biri Kırgızlardır. Bu minvalde çalışma, geçmişte ve günümüzde Kırgızlarda aksakal kavramının anlam alanları ile aksakalların toplum üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya ait veriler çeşitli kaynakların okunmasının ardından içerik analiz yöntemi ekseninde irdelenerek oluşturulmuştur. İncelemede, aksakalların Kırgız sosyal, siyasi, dinî ve kültürel yaşantısında başat rol oynadığı ve bu rolün edebî ürünlere dahi yansıdığı belirlenmiştir. Türk dünyasının ortak mefhumlarından biri olarak aksakallığın mezkûr coğrafyadaki entegrasyonu, birlik ve beraberliği ortaya koyan bir yapı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.


Anahtar Sözcükler: Kırgızlar, aksakal, danışman, bilge tipi.

AKSAKAL IN KYRGYZ SOCIETY

Abstract

In Turkish society, individuals who possess various qualities and roles such as wisdom, counselor, guide, intelligence, and justice have been considered important and referred to by different names. One of these designations is the concept of “aksakal” (white beard), which refers to individuals who are distinguished by their wisdom, counsel, and guidance in Turkish society. These individuals actively contribute to various aspects of life, including social, cultural, political, and religious spheres. The Kyrgyz people are an exemplary Turkic tribe where this phenomenon is prominently observed. This study aims to explore the significance of the aksakal concept in the historical and contemporary contexts of the Kyrgyz community and its impact on society. Data for the research was gathered through a comprehensive analysis of diverse sources utilizing the content analysis method. The analysis demonstrates the influential role of aksakals in Kyrgyz social, political, religious, and cultural life, which is also reflected in literary works. Thus, it can be concluded that aksakal represents a unifying and cohesive element that fosters integration and solidarity within the Turkic world.

Keywords: Kyrgyz people, aksakal/white beard, counselor, wisdom.

*  Dr.: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü, arzu.kiyat.2009@hotmail.com.

Giriş

Türkler, yerleşik hayata geçmeden evvel konargöçer yaşam tarzını benimsemiş ve yaşamlarını buna bağlı olarak idame ettirmiştir. Bu yaşam biçiminde sözlü iletişimin daha etkin olması, söze dayalı hukuk sisteminin toplum üzerinde söz sahibi olmasını sağlamıştır. Eski Türk boylarından biri olan Kırgızlarda da söz konusu husus önem arz etmektedir. Sözlü iletişim ve dolayısıyla söze dayalı birtakım uygulamalar geleneksel Kırgız hukuk sisteminde de mevcuttur. Töre adı verilen sistemde yasaklar veya yapılması gerekenler daha çok söze dayalı olarak belirlenmiş ve uygulamaya konmuştur. Mezkûr hukuk sisteminde yaşça büyük, tecrübe sahibi kimselerin sözlerine itimat edilmiş ve onların da kararları doğrultusunda dinî, siyasi, sosyal ve kültürel düzen sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bununla birlikte, bu hususa nail olmak her yaşlının/kişinin sahip olabileceği bir özellik değildir. Kırgız toplumunda zikredilen hususları yerine getirebilecek kişiler diğer yaşlılardan ayrılarak *aksakal* olarak adlandırılmıştır. Bilhassa eskiden toplumdaki düzeni sağlayan aksakallar kişiler arasındaki anlaşmazlıklar, *kalın*/başlık parası, yer davası, öldürülme gibi meseleleri çözüme kavuşturmuş ve ceza verilmesi gerektiğinde uygun cezayı vermiştir.

Kırgızlar, aksakallara olduğu gibi diğer yaşlı olan kişilere¹ de çok fazla saygı duymuş ve onları önemsemiştir. Modern toplumlara kıyasla Kırgız toplumunda yaşlılık, aile bireyleri için sosyal ve ekonomik bakımdan herhangi bir engel teşkil etmemektedir. Yaşlılar geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumsal statü itibarıyla yüksek seviyeye sahip kimseler olarak kimliklerini ve varlıklarını sürdürmektedir. Zikrolunan hususlar, Kırgız toplumsal hiyerarşik düzenine sirayet etmiştir. Bu durum sofraya oturma düzeninde, yemeğe başlama veya sofradan kalkma esnasında, yiyeceğin bilhassa etin en değerli yerinin paylaşılmasında yaşlılara öncelik verilmesi ile gündelik ve sosyal yaşamda açıkça görülmektedir. Bunun yanı sıra sabah namazını müteakip düğün evine öncelikle yaşlıların bilhassa aksakalların davet edilmesi, toplumsal hiyerarşik düzende aksakalların konumunu ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Kırgız toplumunda aksakal; bilge, danışman, akıllı, tecrübeli, görmüş geçirmiş, yaşlı, yönetici gibi nitelik ve rollere sahip kişi olarak değerlendirilmektedir. Bilhassa bilgeliğin sembolü olan aksakallar toplumda “akla uygun karar verebilme, bilgiyi ve bildiklerini başkaları için faydalı bir biçimde kullanabilme, muhakeme etme ve yargılama gücüne muktedit olabilme, insanların sorunlarına hızlı çözümler bulabilme” (Yılmaz, 2014, s. 2036) gibi özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Bu minvalde, aksakalın Kırgız toplumu içerisindeki görünümünü irdeleyebilmek amacıyla verilerin tasnifi yapılmış ve veriler içerik analiz yöntemi ekseninde ele alınmıştır. İnceleme sonunda aksakalların geçmişten günümüze geçirmiş olduğu değişim ve dönüşüm, toplumdaki statüleri, rolleri ve ayırt edici özellikleri, toplumun kendilerine olan bakış açısı ve toplum üzerindeki etkileri ortaya konmuştur.

¹ Kırgız atasözlerinde de yaşlıların önemi ve onlara verilen değer ile ilgili pek çok örnek mevcuttur. Söz gelimi, “*Caş küçü menen karı keñeşi menen* / Genç gücü ile, yaşlı öğüdü ile; *karı adam üydün kutu* / yaşlı insan evin mutluluğu; *karısı bardın kayırı bar* / yaşlısı olanların hayrı var; *karısı bardın ırısı bar* / yaşlısı olanların bahtı var (Çelik Şavk, 2002, s. 97, 135, 137) atasözleri yaşlı insanların Kırgız toplumunda çok fazla önemsendiği ve mutluluğun, bereketin timsali olduklarını göstermektedir.

1. Toplumsal Düzenin Parçası Olarak Siyasi, Sosyal, Kültürel ve Dinî Hayatta Aksakallar

Kırgız Türkçesinde yaşlı ve ihtiyar kavramlarına karşılık gelen pek çok adlandırma bulunmaktadır. Bu adlandırmalardan birkaçı *kari/kariya*, *abişka*, *çal*, *kempir* ve *aksakaldır*. Kariya sözcüğü, ömrünün belli merhalesi ve yaşlılık devrinin olgunluğunu yaşamış insanlara söylenen kibar bir adlandırmadır. Kavram ayrıca güzel yaşlanmış; statü bakımından gençlere örnek kişi anlamına da gelmektedir. Abişka ve çal kavramları ise yaşlı erkek için kullanılır (Akmataliyev, 2000, s. 13). Kırgız Türkçesinde yaşlı kadın ise kempir sözcüğü ile karşılanmaktadır. Toplumda kariya sözcüğü genel olarak gerek erkekler gerek kadınlar için kullanılması dolayısıyla cinsiyet ayırımına pek fazla uğramamış bir kavramdır. Ancak nispeten az görülmekle birlikte kavramın yalnızca erkekler için kullanıldığı durumlar da söz konusudur.

Kırgız Türkçesinde yaşlı ve ihtiyar manalarında kullanılan diğer bir kavram ise aksakaldır.² Aksakal³ yaşı büyük, akli yetmiş (olgun), adaletli, kadri ve kıymeti başka insanlar tarafından bilinen etkili insanlar (Abduldayev ve İsayev, 1969, s. 35; Akmataliyev, 2000, s. 13) için kullanılır. Bu anlamlara ek olarak kavram, kabile içinde en yaşlı kimse (Yudahin, 1998, s. 15), köy yöneticisi,⁴ köydeki türlü işleri, iç ilişkileri düzenleyen, idare eden, düzene koyan, müşavere eden yaşlı adam (Abduldayev ve İsayev, 1969, s. 35) anlamlarına da gelmektedir. Söz konusu kavram ayrıca, hizmet bakımından yüksek mertebeye ulaşmış insanlara duyulan saygı (Abduldayev ve İsayev, 1969, s. 35; Abduldayev vd., 1980, s. 29) anlamında da kullanılmaktadır.

Aksakal ile ilgili tanımlamalar değerlendirildiğinde sözcüğün yaşlı ve ihtiyar anlamlarından ziyade daha çok yönetici kimliği öne çıkan ve statü bakımından belli seviyenin üzerinde olan, saygı duyulan insanları niteleyen bir anlamı olduğu görülür. Bununla birlikte, Kırgız toplumunda aksakal kavramı kariya sözcüğü gibi cinsiyet ayırımı gözetilmeksizin gerek kadınlar gerek erkekler için kullanılan bir kavram olması ile önem arz etmektedir. Zira kavramda yer alan “sakal” ibaresine karşın sözcük hem erkek hem de kadınlar için kullanılabilir. Ayrıca, aksakal olarak nitelendirilen her erkekte sakal olmak zorunda da değildir. Sakalı olmayan veya bıyığı bulunan kişiler için de aksakal kavramı kullanılabilir. Dolayısıyla kavramın kullanımında cinsiyetçi bir bakışın hâkim olmadığı ve toplumsal cinsiyetçi normlara ilişkin bedensel bir kurgunun da yer almadığı görülmektedir. Kavramın kullanımına ilişkin bahsedilmesi gereken bir diğer husus, aksakal sözcüğünün yaşlılar için kullanılan kariya, çal, kempir gibi diğer adlandırmalardan farklı olarak toplumda kimlik ve statü bakımından saygın kimseleri nitelemesidir. Aslına bakılırsa en mühim husus da son zikredilen kullanımdır. Kuşkusuz bu durumu günümüz Kırgız yaşantısı ile sınırlandırmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu farklı hususiyetleri, kavramın geçmişte yönetici ve idareci kimliğinin vermiş olduğu saygınlıkta aramak gerekir. Zira “*biy*⁵ ve *bay-manaplar*⁶ aksakallara hürmet göstermiş ve onlardan akıl almıştır” (Akmataliyev, 2000, s. 13). Dolayısıyla üst yönetici sınıfında bulunan idarecilerin dahi aksakalları

² Aksakal kavramı *ak/beyaz* rengi ile sakal sözcüğünün bileşiminden oluşmuş sözcüktür. Kırgız kültüründe *ak* sözcüğü ve bu kavram ile oluşturulmuş başka kavram alanlarını detaylı incelemek için bk. (İşcanoğlu Bayrak, 2018, s. 91-103; Çelik, 2020, s. 1395-1410).

³ Aksakal adı bazen mala mülke göre de söylenmiştir. Örneğin *aksakal at*, iyi at anlamında veya *aksakal üy*, iyi bir şekilde kurulmuş ev anlamlarına gelmektedir (Akmataliyev, 2000, s. 13).

⁴ Kavram yönetici, görevli kişi, ihtiyar, reis anlamlarında Rusçaya Türkçe olarak geçmiş bir birleşik kelimedir (Aliyeva Esen, 2008, s. 368).

⁵ Yönetici anlamına gelmektedir.

⁶ Kırgız yönetici sınıfında yer almış zengin sınıftır.

üstün görerek saygı duymaları ve hatta onları bir danışman ve rehber kişi olarak kabul etmeleri günümüzdeki mevcut önemin kökenini oluşturmaktadır. Bu hassasiyet, aksakallığa ve aksakallara dair algının olumlu hâle gelmesinde ve önemin artmasında son derece etkili olmuştur.

Türk yönetim sisteminde aksakallar yönetici ve idarecilerin akıl danışmanı olma özelliğinin yanı sıra kendileri de üst yöneticiler olarak idarede yer almıştır. Aksakalların yönetimde söz sahibi oluşu Kırgız sancıralarında anlatılmaktadır. Attokurov'un verdiği bilgilere göre önceki zamanlarda aksakallar soy ve sülalenin örf, âdet ve geleneklerini koruyup aktaran kişiler olarak görev yapmıştır. Zamanla görevleri artmış, bilhassa yönetimde yaşanan problemlerden sonra her bir aksakal meclis üyesi kendi aralarında idaredeki işleri paylaşmıştır. Onlardan bazıları biy veya manap olurken bazıları yiğit, askeriyede yönetici bazıları örf ve âdeti muhafaza eden kişi bazıları ise çözüm üretici olmuştur. Çoğu zaman bu kişiler, Kırgız boylarının sancırasını ve alfabelerini bilen ve aynı zamanda başka ülkenin insanları hakkında da bilgi sahibi olan kişilerdir. Onları başkalarından ayıran özellik adaletli, akıllı ve her konuda bilgi sahibi olmalarıdır. Fakat boy yöneticilerinin üyesi olarak varlıklı insanların talep ve arzularını da gerçekleştirmiştir (1995, s. 27).

Bu konuda başka bir örneği Hokand Hanlığı'nın Doğu Türkistan'a yapmış olduğu uygulamada görmek mümkündür. Zira “aksakallık⁷ Hokand'ın 1831 yılında Çin ile yaptığı anlaşmanın ardından Doğu Türkistan'daki Ancıyanların en üst etkili makamı olarak ortaya çıkmıştır”⁸ (İsakov, 2007, s. 55). Bunun yanı sıra aksakallar geçmişte Kırgız boyları, toplulukları ve köylerini yönetmiştir.⁹ “Boylar arasında yaşanan problemlerin çözümünü aksakallar üstlenmiştir. Bunun için *urug şurası*/boy meclisi veya *aksakaldar keñeşi*/aksakallar meclisi toplanmıştır” (Erdem, 2005, s. 233).¹⁰ Köylerde sosyal, siyasi, kültürel pek çok konuda bir araya gelerek kararlar almıştır. Bununla birlikte aksakallar, *aksakaldar biyliği*¹¹/aksakallar yönetiminde de görev almıştır. Söz konusu yönetimde yaşça büyük ve saygın insanlar, iktidar ve yönetimin bir organı olarak yer alır. Aksakallar, iç ve dış ilişki ile toplumdaki önemli konuları gündeme getirerek çözüme kavuşturmuş, topluluk, sülale ve soyların kültürlerini korumuştur. Fakat zamanla yaşanan gelişme ve değişiklikler dolayısıyla toplumda pek çok yönetici sınıfın ortaya çıkması, aksakalların yönetimde itibar kaybetmesine sebep olmuştur. Ancak bu husus toplumun her kesiminden insanın aksakallara ulaşabilmesi ve danışabilmesi adına pozitif bir gelişmeye aracı olmuştur (Karateyev ve Eraliyev, 2005, s. 20). Aksakal mahkemesi¹² 1915'te Sovyetler devrinde fiilen kaldırılmış olsa da söz konusu müessese taşrada kolhoz seviyesinde halkın problemlerini çözmesi dolayısıyla tamamen ortadan kalkmamıştır. Bu müessese Kırgızistan'ın bağımsızlığının ardından yeniden kurulmuştur (İsakov ve Murzakulova, 2015, s. 480). Aksakal

⁷ *Aksakaldık*/aksakallık, aksakal vaziyeti anlamına gelir (Yudahin, 1998, s. 15).

⁸ Aksakallığın sonunu hazırlayan sebepler ise Hokand Hanlığı Dönemi'nde bölgede isyanların artması, Hokand-Ch'ing ilişkilerinin bozulması ve Hokand Hanlığı'nın çökmesi sistemin sona ermesine sebep olmuştur (İsakov, 2007, s. 56).

⁹ Hâlihazırda söz konusu görevi icra etmeye devam etmektedirler. Günümüz Türk dünyasının ortak organlarından biri olan Türk Devletleri Teşkilatı Aksakallar Konseyi birinci toplantısını 10 Aralık 2010 tarihinde Astana'da gerçekleştirmiştir. 13. son toplantısını ise 8-9 Ağustos 2022 tarihinde Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te yapmıştır. Söz konusu konsey toplantılarında siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel pek çok konuda Türk dünyasına yönelik önemli kararlar alınmış ve adımlar atılmıştır. Bu yapı Türk dünyası entegrasyon, birlik ve beraberliğini pekiştirmesi açısından son derece önemlidir.

¹⁰ Aksakallar Keñeşi hâlihazırda Kırgız köylerinde zikredilen etkinliklerini sürdürmektedir.

¹¹ *Aksakaldar biyliği*/aksakallar yönetimi hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Karateyev ve Eraliyev, 2005, s. 20).

¹² “Aksakallar mahkemesi en az 5, en çok 9 kişiden oluşmaktadır ve 25 bin nüfusu olan yerleşkede kurulmaktadır. Mahkeme için aday olan kimseler halkın ve yerel temsilcilerin açık oylamasıyla üç yıllığına seçilir ve seçimde cinsiyet ayrımı gözetilmez.” (İsakov ve Murzakulova, 2015, s. 481).

kavramının kullanımında her ne kadar cinsiyetçi bir yaklaşımın olmadığı belirtilmiş olsa da aksakalların yukarıda belirtilen yönetici kimlikleri dolayısıyla zaman zaman erkeklere yönelik kullanımının ortaya çıktığı da görülür. Nitekim Şener'e göre (2022, 529) yönetim, güç, iktidar gibi kavramlar hegemonik erkeklik söyleminin bir parçasıdır.¹³ Toplumların inşa edilme sürecinde özellikle toplumsal cinsiyet normların politik yönünden faydalandığı görülür. Akıl, güç, kudret, sertlik gibi maddi özelliklerle ilişkilendirilen erkekliğin aksakal kavramı ile bağlantısı da bu minvalde değerlendirilmelidir. İktidarın akıl, güç ve yönetime ilişkin tüm eril idealleri ve bedensel kurguları aksakallarda toplanır.

Aksakallara verilen önem bir bakıma yaş ile de ilintilidir. Yaşça büyük erkekler ve aynı zamanda kadınlar toplumsal rol ve statü bakımından farklı bir konuma yerleşmiştir. Günümüz Kırgız anayasasında da yaşça büyük erkeklerin ve kadınların bir üstünlüğü dikkat çekmektedir. Kırgızistan'da 5 Temmuz 2002 yılında yayımlanan "Aksakaldar Sotu/Aksakallar"¹⁴ Mahkemesi" anayasasında "Vatandaşların yerel meclis toplantılarının kararıyla köy, kasaba ve şehirlerde aksakallardan saygın ve değerli erkek veya kadınlardan aksakallar mahkemesi oluşur." ibaresi yer almaktadır. Söz konusu anayasada yaşlı ve saygın olan kadın ve erkeklerin çeşitli yönetim organlarında gerektiğinde söz sahibi olmalarına hak tanınması (bilhassa aksakallar) süregelen değer ve statünün önemini göstermesi bakımından değerli görülmektedir. Yaşlılara verilen bu önem anayasa ile resmîleştirilmekle kalmamış aynı zamanda sosyal hayatın içerisinde de yer etmiştir. "Bazı yaşlılar yaşlılık dönemlerinde topluma bulunmuş olduğu katkılardan ötürü devlet tarafından ödüllendirilmektedir ve kendilerine *ardaktuu aksakal*/şerefli aksakal ünvanı verilmektedir" (Ceylan, 2018, s. 515).

Anayasa dışında toplumsal düzeni sağlayan bir diğer önemli yapı dindir. Konargöçer yaşam tarzını benimseyen Kırgızlar, İslamiyet'in kabulünü müteakip birtakım engeller dolayısıyla dini gerektiği gibi yaşayamamıştır. Başka yerlerden gelen (Buhara, Semerkand, Kaşgar vd.) *molddo*/imamlar genellikle Kırgız boy yöneticileri ve sülalenin aksakalları tarafından karşılanmıştır. Dolayısıyla Kırgızlar arasında İslamiyet'i en iyi bilen ve uygulamaya koyan kişiler boyun ileri gelenleri olarak aksakallardır. Bu sayede İslamiyet'in değerleri topluma kazandırılmıştır. Bilhassa Sovyetler Birliği zamanında ateizmin üst seviyeye ulaştığı dönemlerde İslamiyet, köy aksakalları tarafından yaşatılmış ve halka aktarılmıştır. Aksakallar, Kırgız vatandaşlarının pek çoğunun yaşamış olduğu köylerde halkın birlik ve beraberliği ve ahlakını korumuş kimseler olarak gelenek ve görenekleri sürdürmedeki etkinlikleri ile toplumsal çözümü de önlemişlerdir (İsakov ve Murzakulova, 2015, s. 482). Fakat bütün bu olumlu gelişmelere rağmen aksakallık sistemi Sovyetler döneminde kırılmalar yaşamıştır. Zira aksakal olarak görevde bulunan kimseler saygın görülen kişilerden seçilmemiş, parası, gücü ve otoritesi olan kişiler aksakal olmuştur. Bir bakıma Sovyetler Birliği'nin toplumun temel düzenini bozma ve dönüştürme politikası aksakalların sosyal hayattaki yerini de etkilemiştir. Ancak Kırgız toplumunda folklor çeşitli engellere rağmen yaşamaya devam etmekte ve sürdürülmektedir. Nitekim günümüzde bağımsız Türk devletlerinden biri olan Kırgızistan'da aksakallar köy yönetiminde sözcü kişilerdir ve "Aksakallar Keñeşi", Kırgız köylerinde zikredilen görevleri sürdürmektedir. Dolayısıyla ideolojik tahakkümler kültürel süreklilik arz eden gelenek ve ritüeller için bir engel teşkil etmemektedir. Yalnızca bazı dönemlerde geleneği sekteye uğratabilmekte veya birtakım kırılmalar yaşatabilmektedir (Kiyat, 2023, s. 429-431).

¹³ Hegemonya, güç, iktidar ve erkeklikle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (Şener, 2022, 511-532).

¹⁴ İlgili anayasa için bk. <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kg/1070>.

Toplumun her alanında etkin kişiler olarak önem atfedilen aksakallar, bu yönleri ile saygın, hürmet gösterilen kişilerdir. Kırgız sosyal hayatında aksakallara hürmet gösterme¹⁵ geçmişten günümüze sürdürülen en güçlü geleneklerden biridir. Toplumda bununla ilgili olarak birtakım gizli yaptırımlar söz konusudur. Örneğin, aksakalların oturduğu eve gençler izinsiz giremezler. Bir aksakalın önünde söz söyleme veya aksakalın sözünün kesilmesi pek de hoş karşılanmayan bir davranış değildir. Bilhassa eskiden fazla olmakla birlikte çocuklara ad verilmesi hususunda da aksakallara başvurulmuştur. Aksakallar, ebeveynlerin ricaları üzerine çocukların adını koymuştur. Hatta bazı ebeveynler aksakalların kendi adlarının çocuklarına ad olarak verilmesi yönünde istekte bulunmuştur. Toplumda çeşitli ritüellerde aksakalların çocuğun ağzına tükürdüğü de görülmektedir. Buna benzer bir amaçla kadınlar, aksakalların yediği yemekten arta kalanları çocuklarına yedirir. Söz konusu pratiklerde ebeveynler çocuklarının aksakal gibi karaktere, saygınlığa ve yaşantıya sahip olmalarını dilemektedir. Sıralanan örnekler aksakalların, Kırgız toplumunda siyasi, sosyal, dinî ve kültürel bakımdan ne denli etkiye sahip olduklarını göstermek açısından son derece önemlidir.

2. Edebî Ürünlerde “Aksakal”

Aksakallar yaşamın pek çok aşamasında toplumdaki rolleri¹⁶ ve kimlikleriyle etkin olmuştur. Mezkûr husus yalnızca siyasi, sosyal, dinî ve kültürel bakımlardan değil, Kırgız yazılı ve sözlü ürünlerinde de devam etmiştir. Aksakallar mitolojik dönemden başlayıp destan, efsane, masal, atasözü, dua ve beddua, modern edebiyat ürünleri gibi türlerde de etkin bir tipi ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Kırgız aksakallarının çok eski zamanlara kadar uzandığının bir göstergesi olarak Mitolojik Ana döneminden bahsetmek gerekmektedir. Söz konusu dönemlerde Kırgızlar, Kamlık geleneğinden bağımsız oldukları çağın hatıraları ile hareket etmiş, bu minvalde kurban takdimini din adamlarına değil, kabilenin liderine devretmişlerdir. Kamlık dünya görüşünün etkin olmadığı dönemlerde tıpkı Gök Tanrı'ya yakarış törenlerinde olduğu gibi boyun aksakalı söz konusu icrayı gerçekleştirmiştir (Bayat, 2007, s. 17).

Sözlü kültür ürünlerinden olan destanlarda ise aksakallar, yönetici mekanizmalarının yapılanışında bilge devlet adamı tipi rolündedir. Türk epik destan geleneği içerisindeki Oğuz Kağan destanında bilge devlet adamı tipinin ilk prototipi olan aksakallar, ayrıca Manas destanında Bakay, Dede Korkut Hikâyelerinde¹⁷ Dede Korkut gibi tiplerle akılcılığın simgesi olarak destan kahramanlarının kararlarını verdiklerinde danıştıkları kişilere evrilmiştir (Bars, 2018, s. 121-123). Bunun yanı sıra aksakallar bilhassa destanlarda kahramanlara ad vermede¹⁸ de rol almıştır.

¹⁵ Aksakallara hürmet gösterme sadece Kırgız toplumunda değil, diğer Türk topluluklarında da görülmektedir. Örneğin, Türkmenler arasında yaşlı insanların büyük saygınlığı söz konusudur. Türkmenler toplumdaki bazı işlerin çözümünü aksakallara bırakmıştır ve onlar aracılığıyla çözüm bulmuşlardır. Ayrıca aksakallar yemeğe başlamadan yemeğe başlanılmaz veya onlar izin vermedikçe mecliste konuşulmaz (Gökçimen, 2010, s. 151).

¹⁶ Bu rollere bir örnek olarak aksakalların dağ ritüellerindeki etkinliği verilebilir. Eski Türkler dağ iyesine duydukları inanışlar dolayısıyla dağla ilgili pek çok ritüelde kabile ve boyun aksakalları görev icra etmiştir. Bu şekilde dağ iyesinin ormanda yaşayan hayvanların sahibi olduğuna inanmaları, avcılık geleneği de söz konusu kişiler aracılığıyla gerçekleşmiştir (Bayat, 2007, s. 238).

¹⁷ Benzer husus Korkut Ata ile ilgili efsanelerde de görülmektedir. Bu efsanelerin birinde Korkut Ata hem ozan hem de aksakaldır. Diğer efsanelerde ise evliya, şeyh, tabip, şaman, dede vb. şekillerde tezahür eder ve sürekli ölümsüzlüğü arayan roldedir. Bununla birlikte, Korkut Ata'ya atfedilen şiirlerde de kendisi ölümden kaçan veya ölümün yaklaştığını bildiren bir kişilik olarak görülmektedir. Korkut Atanın Türkler arasında kutsallaşması aksakal ve bilge insan tipi simgesine dönüşmesi ile izah edilebilir. Zira bu husus, kendisinin şaman dualarından destana değin Türk kültürünün bütün kademelerinde görünmesine sebep olmuştur (Bayat, 2007, s. 98).

¹⁸ Bu durum Dede Korkut destanında da görülmektedir. Dirse Han'ın oğlunun boğayı öldürmesinin ardından Dede Korkut kahramana Boğaç adını verir (Ergin, 1989, s. 5).

Örneğin, Manas destanında Semetey'e adını aksakal koymuştur. Hatta benzer husus, Semetey'in öldürülmesinin ardından oğluna adının konulmasında da görülmektedir (Yıldız, 1995, s. 253-254). Manas'ın adı ise, *dumana* olarak zikredilen derviş tarafından konulmuştur (Karıpkulov, 1995, s. 18). Kırgızların ilk tarihî roman örneği olarak kabul edilen *Sıngan Kılıç/Kırılan Kılıç* adlı romanda da yaşlı bir dervişin çocuğa ad verdiği görülür. Derviş çocuğa adı konulurken “Çocuğun adını dilek ve ümit ile koymak lâzım. İyi bir insan olması lâzım. Kalabalık arasında yolunu şaşırarak gelişigüzel yaşamamasın. Kendi yolunu, kendi değerini, kendi yerini bilsin. Mutlu olsun. Ben böyle arzu ediyorum kızım. Bebeğin adı Bakkübü olsun!” (Kasımbekov 2004, s. 207) söylemlerinde bulunarak ad verir. Aksakalların gerek Kırgız sözlü ürünlerinde gerek edebî metinlerinde ad verme geleneğinde aktif rol alması yaşlı/bilge tipinin Kırgız toplumundaki önemini göstermek bakımından değerli görülmektedir. Ayrıca Manas destanında Cakıp Han'ın, oğlu Manas'ı eğitmek ve ona dost olması amacıyla oğlunu Bakay'a emanet etmesi (Yıldız, 1995, s. 29) bilge ve aksakal tipinin destandaki başka bir görünümünü vermek açısından önemlidir. Bakay yalnızca Manas'ın değil, oğlu Semetey'in de danıştığı, bilgisine başvurduğu aksakal tipidir. Böylelikle Bakay, Manas ve oğlu Semetey'e daima yol gösterici, destekleyici ve danışman rollerinde olarak tecrübe ve bilgileriyle destandaki etkinliğini sürdürmüştür. Manasçıların destan icracısı olma yolunda görmüş olduğu rüyalarda da aksakal tipi görülmektedir. “Rüyaya giren aksakalın elinden birtakım içecek veya yiyeceğin yenilip içilmesinin ardından Manasçı olma yoluna adım atan icracılar, aksakallarla olan temasları dolayısıyla elde etmiş oldukları kutsiyet destan anlatıcısına geçmektedir” (Çeribaş, 2012, s. 82-88).

Kırgız masallarında aksakallar gerek kendilerine duyulan saygı gerek danışman, yol gösterici özellikleriyle önemlerini korumuştur. Örneğin, *Akılduu Kız/Akıllı Kız* masalında halkın yaşlıların sözüne itimat etmeleri (Karadavut, 2006, s. 333) veya *Kıdır, Akıl, İris/Hızır, Akıl ve Talih* masalında insanların çifçiyi aksakal olarak addetmelerinin ardından kendisine saygı göstereceklerini (Karadavut, 2006, s. 359) ifade etmeleri Kırgız toplumunda aksakal ve yaşlı algısının masallardaki görünümünü vermek açısından önemli görülmektedir. *Çeğiştin Saparı/Çeğiş'in Yolculuğu* adlı masalda aksakal Çeğiş'in rüyasına girer ve ona: “Biraz daha yürürsen biriyle karşılaşacaksın. Onunla karşılaştığında bahtın açılacak. Cesur ol ve korkma.” diyerek ayan verir (Sabır Uulu, 2008, s. 6). Aksakalın dediği gibi Çeğiş'in bahtı belli bir süre sonra açılır. *Altın Şakek/Altın Yüzük* adlı masalda ise çocuğu olmayan bir kadın çocuk sahibi olmak ister. Bir gün bu kadın çamaşırları asar ve o sırada kara bulutun geldiğini görür ve “Şimdi çamaşır astım, yağmur yağacak.” der. O esnada kara bulutların içinden bir aksakal çıkar ve ona: “Ey hanım dileğiniz kabul olacak, çocuk sahibi olacaksınız.” (Sabır Uulu, 2008, s. 286) der. Belli süre sonra kadının erkek çocuğu olur ve sevinir. *Kaarduu Kan/Öfkeli Han* masalında aksakal, çocuğu olmayan hana neden çocuk sahibi olamadığına dair cümleler kurar. Han halkına iyi davranmayan sınırlı birisidir. Aksakal, hana bu sebeple çocuğunun olmadığını söyler. Çocuk sahibi olmak istiyorsa yedi yıl boyunca açları doyurup, düşkünlere yardım etmesi gerektiğini, gelip geçenlerin konaklayabileceği bir yer yapıp bunun gibi insanlara yardım etmesi gerektiğini salık verir. Han aksakalın dediklerini yapar. Han yedi yılın sonunda bir aksakalla karşılaşır ve aksakal ona bir elmayı eşit bir şekilde bölüp eşiyile yemesini ister. Han ve eşi aksakalın dediğini yapar ve elmayı yerler. Sonunda ikiz çocukları olur (Kırgız el comoktoru s. 48). Tüm sıralanan örneklerde aksakal, bilge bir kişilik ve yol göstericidir.

Masalların dışında aksakala Kırgız efsanelerinde de rastlanır. *Kempir Çal Toosu/Kempir Çal Dağı* adlı efsanede insanlardan sürekli vergi alan zengin kişi ile onun vergisini ödemekten

bıkan aksakal ve eşi yer alır. Mezkûr kişiler vergi ödememek için dağa kaçarlar. Zengin kişi adamlarını dağa gönderir. Aksakal ve eşi adamları görünce “Bunlara yakalanmaktansa bizi taş et.” diye Allah’a dua ederler. Allah dualarını kabul eder ve onları taşta çevirir (Dıykanbeyeva, 2004, s. 348). *Töö Taş/Deve Taş* adlı efsanede ise kendi hâlinde yaşayan bir köy halkının başından geçen huzursuzluk yer alır. Yanına yaklaşan herkesi öldüren bir deve halkı rahatsız eder. Burada yaşayan ancak fazla yaşlı olmayan bir aksakal vardır. Bu aksakal kime *kargış/beddua* etse o bedduanın tuttuğuna inanılır. Deveden rahatsız olan halk aksakaldan deveye beddua etmesini ister. Aksakal ise “Yattığın yerden kalkma, üstünü taş kaplasın.” diye beddua eder. Ertesi gün devenin taş olduğunu görürler (Dıykanbeyeva, 2004, s. 352). Örnek olarak verilen taş kesilme efsanelerde görüldüğü üzere aksakal olarak nitelendirilen kimselerin söyledikleri sözlerin, dua veya bedduaların kabul olması, halkın buna inanması ve onlara değer vermesi aksakalların Kırgız toplumundaki yeri ve önemini efsaneler özelinde de örneklemektedir. Toplumsal düzenin parçası olan aksakalların her bir özelliği Kırgız dua, beddua ve atasözlerine de aks etmiştir. Kırgızlar, yaşlıların bedduasının kabul olacağına ve hatta bedduayı alan kişinin öleceğine inanır. Yaşlıların duası¹⁹ alındığında ise, duayı alan kişinin ömrünün uzun olacağı ve mutlu bir hayat süreceği yönünde inanışlar mevcuttur. Zira Kırgız toplumunda “*Camgır menen cer kögöröt, bata menen el kögöröt*/Yağmur ile yer/tabiat canlanır, dua ile halk ilerler.” diye atasözü vardır. Söz konusu atasözünde de görüldüğü üzere yaşlıların duasını almak çok önemli görülmüştür. Pek çok konuda aksakalların duası alınmaktadır. Söz gelimi düşünlerin ardından, yemeğe başlamadan önce ve yemek sonrasında, gelen konuklara, gençlere her zaman aksakallar dua etmektedir. Ayrıca “*Sen sıylasañ kariñdı, Kuday sıylayt baariñdi*/Yaşlıya saygı duyarsan, Allah da sizleri sayar, korur.” veya “*Karısı bar cerde kasiyet bar*/Yaşlısı olan yerde keramet vardır” (Akmataliyev, 2003, s. 126) demeleri bu önemi somutlamaktadır. Bu örnekler, Kırgız dua ve beddualarında yaşlı ve aksakalların olumlu veya olumsuz söylemlerinin toplumda ne derece etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Türk kültür tarihinin eski dönemlerine kadar uzanan bilge tipinin bir görünümü olan aksakallar, Kırgız toplum ve kültürünün pek çok aşamasında işlevleri dolayısıyla varoluşunu sürdüren bir değerler müessesesi olarak etkinliğini korumaktadır. Bu müessesenin çeşitli politik ve toplumsal sebeplere bağlı olarak zaman zaman çözülmelere uğramasına rağmen hayattaki aktif işlevleri dolayısıyla geçmişteki gibi günümüzde de etkinliğini sürdürmeye devam ettiği görülmektedir. Aksakallar, Kırgız toplumunda sosyal, siyasi, dinî ve kültürel alanlardaki etkinlikleri dolayısıyla toplumsal statü ve kimlik bakımından üst düzey bir yere sahiptir. Bu husus, aksakal özelinde değerlendirilen meselenin bir bakıma ilişkili olduğu yaşlı kavramından da hareketle Kırgız toplumunun zihin dünyasını da belirlemek açısından önemlidir. Aksakallık müessesesi ve aksakallar sadece Kırgız toplumunda değil, diğer Türk dünyası topluluklarında da var olan ve bu yönüyle Türk dünyası birliğini ortaya koyan bir oluşumdur. Kırgız özelinde değerlendirilen müessesenin diğer Türk boylarındaki görünümünün de derinlemesine incelenmesi, söz konusu hususun Türkistan ve Anadolu bağlantısını göstermek ve irdelemek açısından değerli olacaktır. Zira Türk dünyasının ortak mefhumlarından biri olan aksakallık ve aksakal kavramları mezkûr coğrafyadaki entegrasyonu, birlik ve beraberliği ortaya koyar. Bu açıdan kültürel birlik ve sürekliliği sağlayan bir yapıyı teşkil eder. Gündelik hayattan devlet

¹⁹ Kazaklar da işlerinin yolunda gitmesi amacıyla kendilerinde gelenek hâline gelen *bata*/dua isteme geleneğinde dua edilecek kişi aksakalın önüne diz çöker ve aksakal ona dua eder (Kapağan, 2014, s. 809).

düzenine kadar yaşamın her alanında etkin bu kişilerin yaşlı, erkek veya kadın olmalarından bağımsız olarak toplumda edindikleri saygı ile yer ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla aksakallığın kazanılmış bir statü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aksakallar yaşantısı, davranışı, edep-ahlakı, tutum ve tavırları, fikirleri ile aksakallık statüsüne erişmiş ve toplumsal hiyerarşik düzenin en üst seviyesine ulaşmış kişilerdir.

Aksakal kavramı ve buna ilişkin değerler ve uygulamalar, geçmişten günümüze Türk kültür tarihinin kalıntıları olarak sosyal, siyasi, dinî ve kültürel alanlarda aktarılagelmiştir. Bu aktarımın somut örneğini gündelik hayattan devlet ve hukuk düzenine, tarihî metinlerden, sancılardan, efsane, masal, destan ve roman gibi edebî ürünlere kadar görmek mümkündür. Bununla birlikte sosyal ve siyasi yaşantının içinde aksakallığın aktif olarak sürdürüldüğünü gösteren kaydadeğer bir örnek Türk Devletleri Teşkilatı Aksakallar Konseyi'dir. Bu konsey, söz konusu müessesenin kurumsal bazda değerlendirilmesi adına önemli bir yapılanmadır. Zira aksakallar, geçmişte devlet adamı, yönetici, biy, manap, asker, askerî yönetici, örf ve âdetlerin sürdürücüsü, bilge, rehber, danışman gibi görevleri sürdüren kişilerken günümüzde iş bölümü ile birlikte bu görevler farklı kişilerde toplanmıştır. Günümüz Türk Devletleri Teşkilatı Aksakallar Konseyi veya Aksakallar Keleşî örnekleri bu iş bölümünün görülebileceği alanlar olarak dikkat çekmektedir.

Kaynaklar

- Abduldayev, E. vd. (1980). *Kırgız tilinin frazeologiyalık sözdüğü*. Frunze: İlim Basması.
- Abduldayev, E. ve İsayev, D. (1969). *Kırgız tilinin tüşündürmô sözdüğü*. Frunze.
- Akmataliyev, A. (2000). *Kırgızdın köönörbôs döölöttörü*. Bişkek: Şam Basması.
- Akmataliyev, A. (2003). *Kaada-salıtta ak bataala*. Bişkek: Şam Yayınları.
- Aliyeva Esen, M. (2008). Rus dilindeki Türkçe kelimeler üzerine bir tasnif denemesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(7), 364-382.
- Attokurov, S. (1995). *Kırgız Sancırası*. Bişkek: Muras.
- Bars, M.E. (2018). Sözlü gelenekten elektronik döneme bilgelik dönüşümü: İrkıl Ata'dan Şahin Ağa'ya. *Milli Folklor*, 117, 120-130.
- Bayat, F. (2007). *Türk mitolojik sistemi-II*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ceylan, H. (2018). Kırgız toplumunda yaşlılık ve yaşlının sosyal statüsü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 507-519.
- Çelik Şavk, Ü. (2002). *Kırgız atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çelik, F. (2020). Kırgız kültüründe "ak" renginin kavramlaşması ve anlam alanları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1395-1410.
- Çeribaş, M. (2012). *Kırgız Türklerinde Manasçılık geleneği ve Manasçılar*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Dıykanbayeva, A. (2004). *Kırgız efsaneleri üzerinde bir araştırma (inceleme-metin)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, M. (2005). *Kırgız Türkleri dinî ve sosyal hayatı*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut kitabı I (giriş-metin-faksimile)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Gökçimen, A. (2010). Türkmen ırımları (halk inanışları) ve işlevleri. *Milli Folklor*, 22(87), 148-158.
- İsakov, A. (2007). *Doğu Türkistan tarihinde Kırgızların tesirleri (1700-1878)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İsakov, A. ve Murzakulova, G. (2015). Bir değer müessesesi olarak aksakallık (Kırgızistan örneği). *Değerler ve Eğitimi-II Sempozyumu*, Ensar Neşriyat, İstanbul, s. 475-490.
- İsakov, B. (2009). *XVIII. ve XIX. yüzyıllarda Kırgızların sosyal ve ekonomik tarihi (Sayak uruusu (boyu) örneği)*. Bişkek: KTMU Yayınları.
- İşcanoğlu Bayrak, İ. (2018). Kırgız halk kültüründe beyaz (ak) renk. 9. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*. Dumat Ofset Matbaacılık, Ankara, s. 91-103.
- Kapağan, E. (2014). Gök Tanrı inancı ve bu inanç sisteminin içinde alkış, dua ve dilekler. *Turkish Studies*, 9(3), 801-810.
- Karadavut, Z. (2006). *Kırgız masalları*. Konya: Kömen.
- Karatayev, O. ve Eraliyev, S. (2005). *Kırgız etnografyası boyunca sözdük*. Bişkek: Biyiktik.
- Karıpkulov, A. (1995). *Manas entsiklopediyası*, II. Bişkek: Muras Yayınları.
- Kasımbekov, T. (2004). *Kırılan kılıç II (isyan)*. (Akt. İbrahim Atabey ve Saadettin Koç). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Kırgız El Comoktoru*.
- Kiyat, A. (2023). İrrasyonelden rasyonele: tarihsel pencereden Kırgız halk tıbbı. *Motif Akademik Halkbilimi Dergisi*, 16(42), 728-744.
- Sabır Uulu, B. (2008). *Comokçular cana comoktor*. Bişkek: Turar.
- Şener, A. (2022). Sovyet dönemi Kırgız romanında hegemonik erkeklik söylemi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 7(2), 511-532.
- Yıldız, N. (1995). *Manas destanı (W. Radloff) ve Kırgız kültürü ile ilgili tespit ve tahliller*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yılmaz, S. (2014). Türk mitolojisinde bilgelik kavramı. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*. Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB), Eskişehir, s. 233-251.
- Yudahin, K. K. (1998). *Kırgız sözlüğü I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Elektronik Kaynaklar

<http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kg/1070> (Erişim Tarihi 12.06.2023 Saat: 15.38).

Extended Abstract

In Kyrgyz Turkic, there exist various terms that correspond to the concepts of elderly and older individuals, such as *karı/karıya*, *abişka*, *çal*, *kempir*, and *aksakal*. Among these terms, *aksakal* refers to individuals who are respected and recognized for their wisdom, maturity, justice, and esteemed value within the community. They may hold influential roles as the oldest members of a tribe or as village leaders. With these attributes, the concept of *aksakal* also encompasses individuals of high social standing. The concept of *aksakal*, renowned for its embodiment of wisdom, guidance, and counsel within Turkish society, holds a significant position as an integral component of the Kyrgyz social hierarchical structure, as well as within their social, cultural, and religious realms. This influence is directly related to the emergence of this study. Therefore, the present study aims to investigate the meaning attributed to the concept of *aksakal* both historically and presently among the Kyrgyz, as well as the impact of these respected individuals on the

community. The research data were derived from a thorough analysis of diverse sources using the content analysis approach.

The concept of aksakal is composed of the words “ak” (white) and “sakal” (beard). However, individuals labeled as aksakal are not restricted to being elderly, male, or having facial hair. The term can encompass individuals without facial hair or with mustaches, and women can also be characterized as such. Thus, the concept emphasizes a distinct status qualification. This means that not every elderly person, every bearded person, every man, or every woman can be an aksakal. This concept represents an acquired status in society. People attain the status of aksakal through their life experiences, behavior, manners, attitudes, ideas, and ethical conduct. Therefore, it differs from acquired statuses that are shaped by inherent characteristics such as gender and age. Such individuals are respected and trusted in all settings within Kyrgyz society, their words are trusted, and they are given priority and importance. An example of this significance can be observed in the arrangement of dining etiquette and conversation norms, where they are called to ceremonies before younger individuals. In brief, the position of aksakal plays an active role in the everyday life of the Kyrgyz people, extending from daily routines to the governance of the state. Moreover, aksakal is also found in prayers, curses, and proverbs within Kyrgyz thought. The Kyrgyz believe that the curses of the elderly are effective, and the person who receives the curse may even die. Thus, there is a proverb in Kyrgyz society that says, “*Camgır menen cer kögöröt, bata menen el kögöröt*” (The land comes alive with the rain, and the people progress and thrive through prayer). As seen in this proverb, receiving the prayers of the elderly is highly important. After weddings, before starting a meal, and after meals, guests and young people are always blessed by aksakals.

The characteristics of aksakals have left an imprint not only on verbal or contemporary literary works but also on traditional and modern literary genres such as mythology, epics, legends, folktales, proverbs, prayers, curses, and modern literary productions. This is evident in Kyrgyz historical texts, genealogies, oral traditions (epics, legends, folktales), and modern literary works, which provide evidence of the ancient roots of the concept of aksakal in Kyrgyz culture. For instance, in Kyrgyz folktales, aksakal is portrayed as a wise and guiding figure who brings enlightenment to the protagonist. In the folktale “*Çegiştin saparı*” (Çegiş’s journey), aksakal appears in the protagonist’s dream, foretelling a positive change in his fate. Moreover, the term goes beyond the notion of old age and elderliness, highlighting their role as authoritative figures, particularly in leadership positions. This signifies a higher status within the social hierarchy. In epic oral literature, aksakal is characterized as a sagacious statesman who shapes the organizational structure of governance. Within the Turkic epic tradition, aksakals in the Oğuz Kağan epic serve as the archetypal models of wise statesmen. They also evolve into characters sought out by epic heroes, such as Bakay in the Manas epic and Dede Korkut in the Dede Korkut Stories, embodying wisdom and serving as advisors. The prominence of aksakals as trusted advisors is also evident in Kyrgyz legends. For example, in the legend *Töö Taş*, aksakal is a person whose prayers and curses are effective. Consequently, the multifaceted roles and significance of aksakal permeate various aspects of Kyrgyz society and are explicitly reflected in both oral and written traditions. Therefore, the entire function and role of the aksakal in everyday life are seen in both oral and written works. This reflection can be interpreted as the active involvement of aksakal position in society. It has been ascertained that aksakal holds a prominent position in Kyrgyz social, political, religious, cultural, and literary domains. Despite occasional disruptions, the position of aksakal has continued to maintain its effectiveness in contemporary times, owing to its functions. In the past, the roles fulfilled by aksakals (e.g., statesmen, administrators, *biy*, *manap*, soldiers, military governors, custodians of customs and traditions, wise elders, and advisors) have now been distributed among different individuals through a division of labor. Aksakals and the position of aksakal hold significance not only within the Kyrgyz society but also in other Turkic communities. Aksakal is considered a significant aspect in the Turkic world, playing a crucial role in highlighting integration, unity, and solidarity within the mentioned geographical context.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 968-975, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KÖROĞLU DESTANI'NIN KAZAK VERSİYONUNDA CADININ FİZİKSEL İMAJINA AİT BİR UNSUR: KULAK

Elif Şebnem DEMİRCİ*

Geliş Tarihi: 18.04.2023

Kabul Tarihi: 07.07.2023

Öz

Kazak Türkleri zengin bir destan geleneğine sahiptir. Koroğlu Kazak anlatmaları da bu destan geleneği içerisinde Kazak halkının kültürel zenginliklerini yansıtmaktadır. Sözlü kültür ürünleri içerisinde yer alan demonik varlıklar, anlatıyı canlı tutar. Bu demonik varlıklardan biri olan cadı, tasvir edilen fiziksel özellikleri ile farklı kültürler içerisinde benzerlik göstermektedir. Kötülüğün karşılığı olarak düşünülen, her daim korkunç bulunan cadı, destanda başı sıkışınca yardım istenilen bir varlık olarak karşımıza çıkar. Destanda cadı, rüya yorumlatılıp ayrıca kürek kemikleriyle fal baktırılmasıyla ilk başvurulan varlık olmuştur. Bu çalışmada, *Koroğlu Destanı*'nın Kazak versiyonunda cadının fiziksel özelliklerinden biri olan normalden farklı tasvir edilmiş *kulağı* ve bu özelliğin cadının karşı taraftan üstünlüğünün göstergesi olduğu üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Koroğlu Destanı, Kazak kültürü, cadı, fiziksel imaj, kulak.

AN ELEMENT OF THE PHYSICAL IMAGE OF THE WITCH IN KÖROĞLU EPIC IN THE KAZAKH VERSION: EAR

Abstract

Kazakh Turks have a rich epic tradition. Kazakh versions of Koroğlu narratives also reflect the cultural richness of Kazakh people in this epic tradition. Demonic creatures in oral culture keep the narrative alive. The witch, one of these demonic creatures, has similarities in the cultures with the physical features depicted. The witch, who is thought to be the equivalent of evil and is always scary, appears as a being who is asked for help when anybody is in trouble in the epic. In the epic, the witch interpreting dreams and telling fortunes is a being to be referred to. In this study, the ear of the witch in Koroğlu Epic in the Kazakh Version, which is one of her physical features and described as different from the normal ear and it is emphasized that this situation is an indicator of the witch's superiority over the others.

Keywords: Koroğlu Epic, Kazakh culture, witch, physical image, ear.

Giriş

Destanlar, toplumların yaşam tarzı ile ilgili ve hayatlarında iz bırakmış tarihi olaylar hakkında bize ayna tutan anlatılardır. Kazak destancılık geleneğinde, kahramanlık içerikli anlatılar için epos, arhaik epos, köne epos, batırlık epos, kaharmandık köne epos, liro-epos,

* Dr. Öğr. Üyesi; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
elif.demirci@erdogan.edu.tr

ğışıktık epos, romandık epos, batırlık ertegi, cır, batırlar cırı, tarihi cır, ğışıktık cır, epostık cır, lıro-epostık cırlar, lıro-epıkalık cırlar, dastan gibi adlandırmalar kullanılmaktadır (Aça, 2002, s. 47).

“Türk destanî anlatmalarından bazıları Türk boylarından biri bazıları ise daha fazla Türk boyu tarafından bilinmektedir” (Ekici, 2004, s. 13). *Köroğlu Destanı* da tüm Türk boyları tarafından bilinmektedir. Köroğlu Kazak anlatmaları, oldukça geniş bir coğrafyaya yayılmış Köroğlu anlatmalarının kültürel değerler bütününe bünyesinde barındırmaktadır. Kaynağını tarihten alan pek çok sosyal ve kültürel unsur, destan içerisinde yer aldığı gibi (atıcılık, avcılık, yaylacılık, yağmacılık, ad verme vs.) pek çok tarihi olay, millet ve milletler arası ilişkiler de destana açık ya da gizli tesir etmiştir (Şişman, 2000, s. 52). Destanda Köroğlu’nun yaptığı mücadelelerin yanı sıra bu mücadelelerin, düşmanı Şağdat Han üzerindeki etkisine de değinilmiştir. Şağdat Han, gördüğü rüyanın tedirginliğini yanına çağırdığı cadının söyleyecekleri ile aşmaya çalışır. Anlatıda karşılaşılan cadı imajı önceden farklı şekilde tasvir edilmektedir.

14. yüzyıldan itibaren Avrupa halkının hayatının tam da ortasında yer alan cadı avcılığı, modern cadı anlayışını doğurmuştur. Bu cadı simgesi, bugün masallarda, destanlarda, hikâyelerde karşılaştığımız geleneksel cadı imajından oldukça farklıdır. Halk anlatılarında genellikle belirli özellikleriyle ön planda olan ve anlatılara renk katan cadının farklı fiziksel özelliklerinin tespiti aslında cadıya bakış açısının değişimini sağlayacaktır. Bedensel farklılıklar karşı taraftan üstünlüğün de göstergesidir. İnsanlık tarihi boyunca her daim çekinilen cadı imajı, destanda sıra dışı kulak boyutuyla tasvir edilmiştir. Mitik anlatılardan destanlara kadar birçok kültür ürününde çeşitli tabiatüstü varlıkların olağan dışı *kulaklarına* ve onların işlevlerine rastlamaktayız. *Köroğlu Destanı*’nda da cadının bu fiziksel farklılığı ona güç sağlamaktadır.

1. Cadı İmajı

Destanlar motiflerle hayat bulur, zenginleşir ve bu şekilde canlı kalır. *Köroğlu Destanı* da onu şekillendiren motifler açısından oldukça zengin bir yapıya sahiptir. Anlatılarda özellikle kahramanın geleceği ile ilgili bilgi veren rüya motifine sıklıkla rastlarız. *Köroğlu Destanı*’nda da Şağdat Han görmüş olduğu rüyanın etkisinden kurtulamaz ve rüyayı yorumlaması için idaresi altında olan cadıyı çağırır. Mitik anlatılarda, masallarda ve efsanelerde korkunç, kötü ve çirkin gibi olumsuz özelliklerle tasvir edilen cadı imajıyla karşılaşmaktayız. Cadı, genel olarak büyü ile uğraşan ve kötülük yapan çirkin kadın şeklinde tasavvur edilse de demon olarak kabul edilebilecek özelliklere sahiptir (Sarpkaya, 2014, s. 101). Doğan Kaya, demonik bir varlık olan cadıyı, “Büyücü, hortlak, sihirbaz kadın. İnanca göre bilhassa geceleri insanlara zarar veren, mecazen ferasetli düşünen, art niyetli insan” (Kaya, 2007, s. 175) olarak tanımlamıştır. Evrim Ölçer Özünel ise masallardaki cadıların genellikle orta yaşlı, çekiciliğini kaybetmeye yüz tutmuş kadınlardan oluştuğunu belirtmiştir (Ölçer Özünel, 2006, s. 85).

Halk inanışlarında da cadı, tamamen olumsuz özelliklere sahip tabiatüstü varlık olarak düşünülmektedir. Doğu Karadeniz yöresinde farklı adlandırmalarla da bilinen cadının genelde yeni doğmuş insan ve hayvanların canına kastettiği görülmektedir. Ayrıca cadıların, insanların mallarını çaldıkları, kadınların kocalarını sahiplendiklerine de inanılır (Küçük, 2011, s. 129). Cadıların aynı zamanda öldükten sonra dirilen tabiatüstü varlık olduğuna inanılmaktadır. Cadı, büyücü, yaşlı kadın olarak düşünülse de geceleri mezarından çıkarak gezdiğine inanılan hortlak anlamına da gelmektedir (Yaltırık, 2013, s. 202).

Sözel ve yazılı anlatılarda genellikle olumsuz bir imaj çizen cadıların başlangıçta otacı olarak da adlandırılan iyileştirici vasıflarının olduğu sonrasında bugünkü imaja büründükleri düşünülmektedir. Şifalı bitkiler ve otlar üzerinde fikir sahibi olan ve onların iyileştirici özelliklerine hâkim cadılar bu özelliklerinden dolayı ilk doktorlar olarak bilinmektedir. Ancak sonrasında ataerkil düzen ile birlikte yaşam şekilleri değişmiş ve orta çağda onlara cadı imajı addedilmiştir (Koçak ve Gündoğdu, 2018, s. 120). Olağanüstü demonik varlık olarak adlandırılan cadılar, Lilith ile ilişkilendirilmiştir. Lilith, Yahudi folklorunda bulunan, cinsel cazibeler, fırtınalar, hastalıklar ve ölümle ilişkilendirilen bir dişi şeytan figürüdür. Tarihsel olarak, Lilith figürü ilk olarak rüzgâr ve fırtına demonlarının bir sınıfı olarak ortaya çıkar (Bilgili, 2022, s. 133).

Modern anlamda cadı, insanlığın başlangıcından beri efsanelerde, destanlarda ve masallarda yaşayan çok sayıda düşsel varlığın ortaklaşa oluşturduğu bir üst biçim olarak düşünülebilir (Akın, 2022, s. 146). Ancak bu durumda anlatılarda karşılaştığımız geleneksel cadı kimliğinin önemi inkâr edilemez. Cadıların üzerinde barındıkları birçok kimlik içerisinde fal bakma da mevcuttur. Kazak halkı, kürek kemiği, aşık kemiği, koyun veya keçi gübresi ile fal bakmaktadır. Kazak kültüründe fal bakan kişilere yağrncı, kumalakçı, ırımcı denilmektedir (Gümüş, 2021, s. 11-12). Destanda, cadı rüya tabirinin yanı sıra fal da bakabilmektedir.

2. Cadının Fiziksel Gücü

Sadece kadınlardan oluşan ve insanlara zarar veren, korkutan kötü niyetli cadılar, değnekle dolaşan, kırışık yüzlü, uzun tırnaklı, oldukça çirkin, kambur iğrenç ve ürkütücü bir koca karıdır. Cadılar aynı zamanda kılık değiştirebilen yaşlı kadınlar olarak da tanımlanmaktadır (Ozan, 2015, s. 49). Bu tanımlamada cadı fiziksel özelliklerinden dolayı kendisinden korkulan olağanüstü varlık olarak tasvir edilmiştir. Cadıların ilk temsilcisi olarak kabul edilen genellikle kırmızı bir elbise giyen Lilith'in uzun saçları mevcuttur. Lilith, dar ağızlı, dudakları ise kırmızı olarak belirtilmiştir (Demir, 2017, s. 93).

Telmud'da Lilith insana benzeyen ancak kanatları olan bir varlık olarak anlatılmaktadır (B. Nido 24b) (Zingsem, 2005, s. 43). Kabala'nın Kutsal Kitabı Sohar'a göre ateş, Lilith'in ana elementidir. Lilith genellikle kafasından göbek deliğine kadar güzel bir kadının vücudu ve göbek deliğinden aşağısında ise bir alev sütunu olarak tanımlanmaktadır (Zingsem, 2005, s. 47).

Genel olarak kötünün karşılığı olarak düşünülen cadı, anlatılarda olumsuz özellikleriyle tasvir edilmiştir. Hemen hemen tüm kültürlerde masal cadısı, iri burnu, içine çökmüş kırmızı gözleri, bindiği süpürgesi ve omzundan hiç ayrılmayan kara kargası ile yaşlı bir cadalozdur (Akın, 2022, s. 147). Olağanüstü vasfı kabul görmüş olan cadı, Köroğlu Destan'ında fiziki özelliğiyle dikkat çekmektedir. Onunla özdeşleşmiş genel tanımlamalardan farklı olarak destanda cadı, kulağını yorgan misali örtebilmektedir. Kulağının boyutu tasvir edildiği şekliyle cadının cüssesi hakkında da dinleyiciye/okuyucuya ipucu verir.

Şehrinden çağırılmış bütün insanları,

Bırakmamış iyi ile kötüyü

İdaresi altında tek bir cadı var imiş,

Fal baktığında bilirmiş bütün âlemi.

Hâkim, dâhi o cadıya derlerdi,
Sıkışınca ona verin diye haberi,
Elinden gelen sadece kötülük,
Görürdü halk ondan zararı.

Gençliğinden sevimsiz, ervahların sevmediği,
Çağırınca Şağdat'a gelir
Patlamış iki gözü, boyu kısa
Eğilmiş orak burun, kurumuş çenesi.

Altına bir kulağını edip yatak,
Örtünür kulağını yorgan misali
Dudağı iki karış, yanağı pürüzlü
Çok insanı aldatmış, söylediği dedikodu.

Yaşı var üç yetmiş aşım,
İki halkı düşman eder dedikodu yapıp.
“Düşünü ben yorayım, yüzüne söylerim” deyip
Önüme geldi Şağdat'ın adımlayıp (Arıkan, 2007, s. 55).

Destanda cadı, patlamış iki gözü, eğrilmiş burnu, kurumuş çenesi ve kısa boyu ile tam bir cadı imajı çizmektedir. Bununla birlikte cadının bir kulağını kendine yatak yapması diğer kulağını yorgan gibi örtünmesi cadının fiziksel olarak gücünü göstermektedir. Bu özelliğiyle Dede Korkut anlatmalarından *Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy*'daki Tepegöz ile örtüşmektedir. Bu anlatmada, Tepegöz Basat'ı yakalayıp “edüğünün koncuna” sokmaktadır (Ergin, 1997, s. 212). Burada giysi, fizikî kıyaslanmanın, gücün, karşı tarafın zayıflığını, güçsüzlüğünü göstermenin bir sembolü olarak düşünülmektedir (Çetinkaya, 2015, s. 105). Destanda da cadının çeşitli kültürlerdeki imajından farklı olarak kulaklarının büyüklüğü aslında onun sahip olduğu gücün sembolüdür ve fiziksel olarak cadının karşı taraftan daha üstün olduğunun göstergesidir.

Destanın ilerideki kısmında cadının benzer özelliğiyle karşılaşmaktayız. Cadının kulaklarının onu örtecek kadar büyük olduğu belirtilmiştir. Bu tasvir özelliğiyle cadı bambaşka bir imaj çizmektedir.

Bir gün Şağdat yatarken rüya gördü
Fırtına kopan karla karışık kışı gördü
Üç kaplan üç tarafından saldırıp,
Şağdat Han'ı pençeleriyle yakaladı

Kaçacağım derken düşüp yere serilip,
Şağdat Han'ın tahtı kalmış devrilip.

Çağır rüya yorumcusu, cadı anamı,
Üç kaplan devirdi deyip tahtımı.
Geldi cadı kulaklarıyla örtünüp,

Falımı açıp duruma bakayım deyip (Arıkan, 2007, s. 223)

Masallarda genellikle üvey anne ile özdeşleşen, çocuklara zulüm eden cadılar, anlatıların sonunda cezalandırılmıştır. *Koroğlu Destanı*'nda cadı, zor durumda kalındığında yardım istenilen özellikle rüya yorumu ve fal bakma da ilk akla gelen varlık olmuştur. Fiziksel özelliklerinden dolayı oldukça güçlü ve korkutucu bir imaj çizen cadının karşı taraftan üstün olduğu açıktır.

Cadının bu farklı imajını tamamlayan *kulak* ile mitolojide de karşılaşmaktayız. Er Töştük Destanı'nda Temir-Kulak, Ay-Kulak, Kün (veya Kan) –Kulak, Çoin Kulak, Yantakçı gibi devler kulaklarının özelliklerine göre sınıflandırılmışlardır. Aynı şekilde İran ve Müslüman mitolojisinde de, insana benzemeyen varlıklar kulak büyüklüklerine göre özellik kazanmaktadır (Ögel, 2014, s. 584-585). *Koroğlu Destanı*'nın Kazak versiyonunda cadının kulağının onu örtecek kadar büyük olmasıyla benzer bir durum Han-nâme'de karşımıza çıkmaktadır. Han-nâme'de Karnülbakar dağından çıkıp Oğuz-Han'a saldıran, Yecuc-Me'cuc halkının kulaklarının büyüklüğünden dolayı kulakları onları sarar ve hiçbir ok ve kılıç onlara değmez (Ögel, 2014, s. 585). Oğuz, Yecuc-Me'cuc halkını yenebilmek için kardeşlerinin ona baş eğmesini istemiş; onlar da şöyle söylemişlerdir:

Ey Han, bizim elimizden bir şey gelmez! Karnülbakar dağından bir sürü indi. Bunların boyları çok uzun, başları tıpkı fil başı, kulakları kalkan gibi, sayıları da çegirgelerden ve karıncalardan daha çok. Savaş sırasında kulaklarını hemen vücutlarına örtüp gizliyorlar. Bunun için onlara ne ok ne de kılıç işliyor. Onlarla savaşmanın imkânı yoktur. Birini öldürürsen onu geliyor, onunu öldürürsen, yüzü geliyor; yüzünü öldürürsen bini birden geliyor (Ögel, 2014, s. 416).

Destanda, cadının fiziksel gücünün sembolü olan *kulakların* burada da savaş esnasında Yecuc-Me'cuc halkını koruma vasfını üstlendiğini görmekteyiz. Cadının kulağını kendine yorgan yapmasıyla örtüşen bir durum ile hadislerde de karşılaşmaktayız. Hadislerde kulaklarından birini, altına döşek gibi, diğerini de yorgan gibi serip yatan bazı kavimlerin varlığından bahsedilmektedir (Ögel, 2014, s. 585). İsmail Hâmi Dânişmend'e göre kimisinin eniyle boyunun aynı olduğu, kimisinin Lübnan çamları kadar boyu olduğu, kimisinin de bir kulağını yatak bir kulağı yorgan yaptığı bu kavim Yecuc-Me'cuc'tür (Dânişmend, 1983, s. 100). Kulak bazen de fiziksel özelliğin belirleyici unsurlarındandır. Yakut Türklerinde, batı göğünde yer alan kötü ruhlar çok çirkin görünümlüdürler ve yedinci katta oturanların kulakları yoktur (Yıldız, 2008, s. 89). Kötü ruhların bazılarının kulaklarının olmaması onların çirkinliğiyle ilişkilendirilmiştir.

3. Sonuç

Destanlar milletlerin hayatında derin izler bırakmış anlatılardır. *Köroğlu Destanı'nın* Kazak versiyonu zengin bir kültür birikimini bünyesinde barındırır. Motif açısından oldukça yoğun olan destanda, özellikle mitik anlatılar ve masal gibi sözlü kültür ürünlerinde yer alan cadı imajıyla karşılaşmaktayız.

Genel olarak sözlü kültür ürünlerinde cadı, kötü, çirkin ve korkunç olarak tasvir edilmiştir. Hortlak, büyücü olarak da adlandırılan cadılar aynı zamanda fal bakan ve rüya yorumlayan tabiatüstü varlıklardır. Destanda, Şağdat Han gördüğü rüyayı ilk olarak yanına çağırttığı cadıya yorumlatır. Ürkütücü kimliği ile anlatılarda karşılaştığımız cadı, bu özelliğine rağmen yine de ilk akla gelen varlık olmuştur. Daima korkulan bir demonik varlık olan cadı benzer fiziksel özellikleriyle de anlatılmaktadır. Bu destanda ise cadı bilinenin aksine farklı bir fiziksel özelliğiyle tasvir edilir. Cadının bir kulağı ona yatak diğeri ise üzerini örtecek büyüklükte yorgan olmuştur. Cadının olağan dışı kulak özelliği ile mitolojide de karşılaşmaktayız. Destanda *kulağın*, tabiatüstü varlığı koruma ve onu diğer canlılardan üstün kılma vasfı cadı imajına, bilinenin dışında farklılık katmaktadır.

Kaynaklar

- Abanoz, K. (2011). Doğu Karadeniz yöresi doğum sonrası inaniş ve uygulamalarında cadı/obur, *Karadeniz*, 12, 123-136.
- Aça, M. (2002). *Kazak Türklerinin destanları ve destancılık geleneği*. Konya: Kömen Yayınları.
- Akın, H. (2022). *Ortaçağ Avrupa'sında cadılar ve cadı avı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arıkan, M. (2007). *Kazak destanları I Köroğlu'nun Kazak anlatmaları*. Ankara: TDK.
- Bilgili, N. (2022). *İnanna'dan umay'a, Lilith'den al karısı'na Türk mitolojisinde tanrıçalar ve cadılar*. Ankara: Hermes Yayınları.
- Çetinkaya, G. (2015). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde semboller*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dânişmend, İ. H. (1983). *Türklük meseleleri*. İstanbul: İstanbul Kitabevi Yayınları.
- Demir, B. (2017). *Batı sanatında ötekinin temsili olarak cadı imgesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, M. (2004). *Türk dünyasında Köroğlu*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (1997). *Dede Korkut kitabı*. Ankara TDK Yayınları.
- Gümüş, Ş. (2021). Türk kültüründe sihir/büyü ve fal: Türk destanlarından örneklerle. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*. 50.1-20.
- Kaya, D. (2007). *Ansiklopedik Türk halk edebiyatı terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Koçak, A. ve Gündoğdu, S. K. (2018). Kahramanın yolculuğunda dişil varlıklar: Karaçay-Malkar Nart destanları örneği. *Littera Turca*, 4, 101-125.
- Ozan, M. (2015). Dünden bugüne Türk halk kültüründe “Kara İyeler”. *Kültür Evreni*, 23, 41-51.
- Ögel, B. (2014). *Türk mitolojisi*. C. I. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ölçer Özünel, E. (2006). *Masal mekânında kadın olmak masallarda toplumsal cinsiyet ve mekân ilişkisi*, Ankara: Geleneksel Yayınları.

- Sarpkaya, S. (2014). *Türkiye sahası masal ve efsanelerinde demonolojik varlıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, B. (2000). Köroğlu Destanı'nın Kazak varyantındaki tarihi, sosyo-kültürel unsurlar. *Millî Folklor*, 45, 52-59.
- Yaltırık, M. B. (2013). Türk kültüründe hortlak-cadı inanışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 16, 187-232.
- Yıldız, N. (2010). Türk destanlarında kötü huylu devler. *Millî Folklor*, 87, 41-51.
- Zıngsem, V. (2005). *Lilith*. İzmir: İlya Yayınevi.

Extended Abstract

Epics are narratives that mirror about the lifestyles of societies and historical events that have left their mark on their lives. Narratives on heroism such as Oğuz Kağan, Köroğlu, Manas are named epos, arhaik epos, köne epos, batırlık epos, kaharmandık köne epos, liro-epos, ğaşiktık epos, romandık epos, batırlık ertegi, cır, batırlar cırı, tarihi cır, ğaşiktık cır, epostık cır, liro-epostık cırlar, liro-epikalık cırlar, dastan (epic) in the epic tradition of Kazakh Turks. The epic of Köroğlu is an example of the Kazakh people's cultural richness, change, and creativity that lasted for centuries.

Köroğlu Kazakh narratives include the cultural values of Köroğlu narratives spread over a very wide geography. While many social and cultural elements that take their source from history are included in the epic (horse breeding, hunting, transhumance, plundering, naming, etc.), many historical events, nations and international relations have had an obvious or hidden effect on the epic. In addition to the struggles of Köroğlu, the effect of these struggles on his enemy Şağdat Han is also mentioned in the epic. Şağdat Han tries to overcome his anxiety through the words of the witch he called over.

The determination of the different physical characteristics of the witch that is usually at the forefront with certain features and embellish folk narratives will actually change people's perspective on the witch. Physical differences are also an indication of superiority from the others. The image of the witch, which has always been feared throughout the history of humanity, supports this situation by being depicted with an extraordinary ear size in the epic.

Epics enliven, enrich, and remain alive thanks to motifs. The epic of Köroğlu also has a very rich structure in terms of the motifs that have shaped it. In the narratives, we often come across the motif of dream that gives information about the future of the hero. In the epic of Köroğlu, Şağdat Han cannot get rid of the effect of the dream he has had and calls over the witch under his control to interpret the dream. In ancient mythical narratives, tales, and legends, we encounter the image of the witch that is terrible, evil, and ugly.

It is thought that witches, who usually portray a negative image in oral and written narratives, initially have healing qualities, also called herbalists, and then take on the existing image. The English word "witch" derives from wicca, meaning "wise woman". Wise women were midwives and healed the sick as they had extensive knowledge of the healing properties of herbs and herbs. So, witches were the first doctors. The word "witch" acquired negative connotations after the patriarchy began. A person who accepted a deviant lifestyle and was therefore excluded from society was most likely called a witch in medieval times. These connotations still exist today.

Among the many identities that witches have, there is also fortune-telling. The practices of Kazakh Turks about fortune-telling and the terms used for these practices are almost the same as in the Kyrgyz field. The tradition of fortune-telling using scapula, ankle bone, sheep or goat manure is common among Kazakh Turks.

Witches consisting of females only are malevolent and mean-spirited beings that like harming good people. To put it in detail, the witch is an ugly, hideous, and frightening old woman with a wrinkled face, long nails, and a hunchback, walking around with a stick. Witches are also described as old women who can disguise themselves. In this definition, the witch is depicted as an extraordinary being that is feared because of her physical characteristics. Often described in a red dress, Lilith, who is considered the first representative of witches, has long, rose-colored hair. She has rosy cheeks. She has six pieces of jewelry in her ears. Her mouth is narrow, her tongue is sharp like a sword, her words are soft, and her lips are rose-red.

The witch, who is generally thought to be the equivalent of evil, is depicted with her negative features in the narratives. The fairy tale witch, one of the liveliest folkloric elements in almost all cultures, is an old hag with her big nose, sunken red eyes, the broom on which she rides to cause numerous misfortunes, and the black crow that never leaves her shoulder. The witch, whose extraordinary qualities are accepted, draws attention with her physical features in the epic of Koroğlu. Unlike the general definitions specific to her, the witch in the epic can cover her ear like a quilt. The size of her ear depicted gives a clue to the listener/reader about her size.

In the epic, the witch completely fits the image of a witch with her two popped eyes, curved nose, dry chin, and short stature. Moreover, the witch's making one ear a bed for herself and covering the other ear like a quilt shows the witch's physical strength. With this feature, it coincides with Tepegöz in the tribes in which Basat Killed Tepegöz in Dede Korkut stories. In the story, Tepegöz captures Basat and he puts in his boots. Here, clothing is used as a symbol of physical comparison, power, and showing the weakness of the others. In the epic, unlike the image of the witch in all cultures, the size of her ears is actually a symbol of her power. It is an indication that the witch is physically superior to the others.

In the next part of the epic, we encounter the same feature of the witch. It is stated that the witch's ears are large enough to cover her. With this depiction, the witch creates a completely different image.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 976-989, TÜRKİYE

Research Article

A THEMATOLOGICAL COMPARISON OF THE DOMINANT FEMALE FIGURES IN EURIPIDES' *MEDEA*, WILLIAM SHAKESPEARE'S *MACBETH* AND ÖZEN YULA'S *UNOFFICIAL ROXELANA*

Seher ÖZSERT*

Geliş Tarihi: 31.08.2023

Kabul Tarihi: 07.09.2023

Abstract

This paper presents a thematological comparison to the portrayal of powerful woman characters in Euripides' *Medea* (431 B.C.E. / 1963), William Shakespeare's *Macbeth* (1623 / 2003), and Özen Yula's *Unofficial Roxelana* (2017). The feminist analysis of the three plays indicates that women are portrayed as always seeking power, control, and recognition. Their desire for power is tested by patriarchy on several trials and tribulations. Even though the three female characters belong to different cultures and times, the selected works featuring these characters share the common themes like patriarchal oppression, desperate desires for power and recognition. The three women are observed to deviate from expected gender roles by exhibiting unconventional manlike behaviours according to the patriarchal framework. The feminist criticism reveals the motivations behind their deviation from their culturally constructed gender roles. Through the thematological analysis, as a subfield of comparative literature, the selected texts are compared in their relation to each other in terms of their unique themes in the light of feminist criticism.

Anahtar Sözcükler: Thematology, feminism, dominant females, patriarchy.

EURIPIDES'İN *MEDEA*'Sİ, WILLIAM SHAKESPEARE'İN *MACBETH*'İ VE ÖZEN YULA'NIN *GAYRİRESMÎ ROXELANA*'SINDAKİ BASKIN KADIN FİGÜRLERİNİN TEMATOLOJİK KARŞILAŞTIRILMASI

Öz

Bu makale, Euripides'in *Medea*'sı, William Shakespeare'in *Macbeth*'i ve Özen Yula'nın *Gayriresmî Roxelana*'sındaki güçlü kadın karakterlerin tasviriyle tematolojik bir karşılaştırma sunmaktadır. Üç oyunun feminist analizi, kadınların her zaman güç, kontrol ve tanınma arayışında olarak tasvir edildiğini göstermektedir. İktidara olan arzuları ataerkil yapılar tarafından çeşitli denemeler ve sıkıntılarla sınanır. Üç kadın karakter farklı kültürlere ve zamanlara ait olsalar da, bu karakterlerin yer aldığı eserler ataerkil baskı, güç ve tanınmaya yönelik çaresiz arzular gibi ortak temaları paylaşıyorlar. Üç kadının ataerkil çerçeveye göre alışılmadık erkeksi davranışlar sergileyerek

* Asst. Prof. Dr.; İstanbul Nişantaşı University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Department of English Language and Literature (Dr. Öğr. Üyesi; İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü), seher.ozsert@gmail.com.

beklenen cinsiyet rollerinden saptıkları gözlemlenmektedir. Feminist eleştiri, onların kültürel olarak inşa edilmiş toplumsal cinsiyet rollerinden sapmalarının ardındaki motivasyonları açığa çıkarmaktadır. Karşılaştırmalı edebiyatın bir alt alanı olan tematolojik analizde, feminist eleştiri kapsamında seçilen metinler, kendilerine özgü temaları açısından karşılaştırılmalı olarak ele alınacaktır.

Keywords: Tematoloji, feminizm, baskın kadınlar, ataerkillik.

Introduction

The literary works, influenced by the dominant patriarchal ideology, portray women as sinners or silent sufferers. Some deviate from those norms by depicting women as power hungry creatures who fight relentlessly to gain their desires. Cultural, regional, or personal differences do not alter this universally established truth. They may live in patriarchal societies; however, they do not accept their subservient roles. Secretly or openly, they always wish to be powerful, and they are determined to gain influence over their male counterparts. They can be deceitful to reach their purposes, as Christa Stevens (1999) scrutinizes:

[T]he nature of woman has been described through the wearing of a series of representational masks meant to cover a blankness beneath, too numerous and foreign to avoid chafing, yet too impositional and protective to remove. “Femininity is frequently associated with the masquerade, with false representation, with simulation and seduction.” (p. 203)

The female representations are mostly influenced by the expectations and norms of patriarchal framework. It is difficult to be free from the masculine influence to create a unique female voice as emphasized by many feminist critiques, like Hélène Cixous, which comes out as the dilemma of “how women can create and leave a feminine history without also harnessing or impeding it with the fixed quality of a masculine discourse” (Stevens, 1999, p. 201). In her provoking essay, *The Laugh of Medusa*, Cixous (1976) urges women to be confident to raise their voices as they are much more superior than they are depicted by the masculine culture, their stories and laughter must be heard without any fear or censorship. She uses the mythological figure Medusa, who is depicted as a symbolic embodiment of evil woman by the patriarchal culture as a punishment for her disobedience, and she tries to deconstruct the fearful female image by revealing the power behind that figure: “You only have to look at the Medusa straight on to see her. And she’s not deadly. She’s beautiful and she’s laughing” (Cixous, 1976, p. 885). Cixous highlights the fact that women cannot speak up as they have been oppressed by the masculine language which reflects the false images that women are not in reality. Women have been feared, marginalized, accused of being a monster, thought to be sick and ignored, however, Cixous claims that all comes from their strength, their being alive in spite of everything: “Well, her shameful sickness is that she resists death, that she makes trouble” (p. 876). Therefore, the unheard songs of women must be heard.

Virginia Woolf (1943) states that: “in fact, as a woman, I have no country. As a woman I want no country. As a woman my country is the whole world” (p. 197). Woolf’s statement has double implications: firstly, women have no specific country or time as they have universal features as examined in this study. Secondly, as women generally live under patriarchal domination, their freedom is restricted, they are marginalized and rejected, they are thought to be outcast within the conventional structure of the society, and therefore, there is no country for women. This study handles the three women who have no country at all, they are feared,

rejected, patronized, and treated as inferior by the phallogocentric socio-cultural mechanisms. In Euripides' *Medea* (431 B.C.E. / 1963), William Shakespeare's *Macbeth* (1623 / 2003) and Özen Yula's *Unofficial Roxelana* (2017), there are strong, rebellious, and deceitful women characters, Medea, Lady Macbeth and Hurrem, who act in ways that bring them power although one can witness the vulnerability and delicacy in their stories. Each part of this article is devoted to a play which analyses powerful female characters' progression either from a miserable woman to a victorious ruler or from an ambitious position to an eventual downfall. Medea sacrifices her most beloved ones for her revenge against the injustice towards her, but she rises to victory from misery. Lady Macbeth is the driving force behind Macbeth's ambition for power which brings her tragic outcome. Hurrem Sultan, who happens to be the most powerful women in Ottoman dynasty is also analysed along with a brief Ottoman history. Her gradual transformation from a concubine slave girl to an authoritarian Ottoman Sultan is studied in detail. This article analyses these three plays and female characters from a feminist perspective by making use of thematology, which reveals their fragility, desire for power, and unfortunate fates in the patriarchal cultures they live in.

1. Medea: From Mourning to Victory

Euripides' *Medea* involves the themes which can be analysed by the feminist discourse such as women's suffering under patriarchal domination, supernatural powers of a woman, revengeful nature of womanhood and a woman's victory over patriarchy. A distinctive perspective of motherhood and female power are discussed in the play within the framework of feminist analysis. Edith Hall (1999) states: "Medea shared with the burgeoning genre of suffrage drama a serious examination of the issue of motherhood, now seen as both the principal element in the regulation of female sexuality and as a source of feminine power" (p. 46). She has been tested from various aspects as a woman and mother, her feminine power is both despised, ignored and feared.

At the beginning of the play, Medea appears as a weak and suffering woman who mourns for her unfortunate fate. Medea's strong love for her husband Jason has caused her to make several sacrifices. To make the matter worse, she is exiled because of manslaughter and regicide. She lacks her father's support or protection as she deviates from traditionally constructed gender roles by disobeying her father as she falls in love with Jason. Father disowns her as a disobedient daughter and Jason does not keep his promise to his dedicated wife and betrays her. Betrayed by all the male figures in her life, she is left destitute and lonely.

Medea's suffering begins when her husband betrays her with a new bride. She has no place to return to as she betrayed her family before for the sake of Jason, she cries in agony: "I am alone; I have no city; now my husband insults me. I was taken as plunder from a land at the earth's edge. I have no mother, brother, nor any of my own blood to turn to in this extremity." (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 25). She is in despair as Woolf describes, as a woman she has no country, nowhere else to go to live freely. She has been abandoned by her husband and she once more faces a life of exile. These sufferings cause her anger for Jason who does not keep his marriage vow and abandons her: "Medea's anger is a just anger brought on by her husband's broken oaths" (Rickert, 1987, p. 108). She is victimized in a patriarchal society and has no right to avenge on her husband's actions according to the rules of Corinthia. In her long speech to Corinthian women, Medea cites the miserable condition of women after marriage. They are no different than servants to their husbands without any rights, but they have to obey their

husband's decisions. Moreover, no matter how terrible situation a wife lives in, divorce is out of the question:

Surely, of all creatures that have life and will, we women are the most wretched. When, for an extravagant sum, we have bought a husband, we must then accept him as possessor of our body. This is to aggravate wrong with worse wrong. Then the great question: will the man we get be bad or good? For women, divorce is not respectable, to repel the man, not possible. (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 24)

Women's fates are sealed by their husbands. The possibility of a peaceful life is a matter of chance for them depending on their husband's character and decisions. If they are not lucky, they have to suffer quietly, dutifully and obediently. Medea indicates in the play that she would rather fight in the wars like men than give birth, because even if all the miseries belong to women in child raising, it is men who have the whole credit and right over them. Besides marriage, children are also men's possession in this patriarchal culture and escaping from these rules are almost impossible for women:

Along with the absence of a divorce law, fathers had uncontested rights to custody of children of a marriage under all circumstances, regardless of which spouse was at fault and regardless of the age of the children. Fathers could also ban all contact between children and their mothers. Euripides' Medea would have made much more unpalatable viewing in such an ideological environment than in fifth-century Athens, where divorce was practiced, even if, as Medea complained, it was not "respectable" for women. (Hall, 1999, p. 52)

Considering the misery of women, men's attitudes towards them are extremely misogynist. Jason projects his thoughts about women as such: "If only children could be got some other way, without the female sex! If women didn't exist, human life would be rid of all its miseries" (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 34). Without women, the world would be a better place without complications and sacrifices according to this masculine thinking.

On the other hand, Medea possesses some supernatural powers of which the Corinthian society is verily aware, and she is feared for that reason. She promises Aegeus to help him to have children in return for an oath to take her to an asylum. Her powers of healing and bringing death to enemies force Creon to send her to exile. However, Medea is fixated on one desire, to get her revenge from her husband with a painful death. She states: "So, I make one request. If I can find a way to work revenge on Jason for his wrongs to me, say nothing" (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 25). Indisputable in her words, Medea's primary objective is to take revenge on Jason. Indeed, she is so protective for her beloved ones, she can even be murderer for them as it is obvious in her sacrifices for Jason. Likewise, she can be dreadfully revengeful if she is hurt. She turns into the most ruthless person towards her enemies to do everything she can. This is most evident at the very beginning of the play in Nurse's speech about Medea: "I am afraid some dreadful purpose is forming in her mind. She is a frightening woman; no one who makes an enemy of her will carry off an easy victory" (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 18). Thus, she wants to demonstrate that she is neither weak nor miserable but a strong woman who gets what she wants: "Let no one think of me as humble or weak or passive; let them understand I am of a different kind: dangerous to my enemies, loyal to my friends. To such a life glory belongs" (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 42). Medea is a great symbol of a strong woman who defies the patriarchal authority.

Furthermore, she has the ability to deceive her husband easily with a few good words, which is indicated as the deceitful nature of women in the play: “Jason I ask you to forgive the things I said. You must bear with my violent temper; you and I share many memories of love. I have been taking myself to task. ‘You are a fool,’ I have told to myself,” (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 43). She decides to kill the new bride to revenge on Jason. However, killing her husband’s new bride is not enough for her and she wants him to have an unendurable pain, so she kills their sons although she knows that she would suffer as well. She is willing to sacrifice everything including her children to restore her reputation and to take a matchless revenge on Jason: “Why should I hurt them, to make their father suffer, when I shall suffer twice as much myself. I won’t do it. I won’t think of again” (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 49). She tries to repress her feelings of mercy and she commands herself not to think of it but to focus on her mission. Her anger and hatred towards Jason overcome her own suffering. After all the moral dilemmas, she eventually decides to take her vengeance: “Medea may take vengeance and think it best to take vengeance... We can grant that vengeance is a proper and necessary response for Medea as a heroic figure without granting that she actually thought it best to murder her own children.” (Rickert, 1987, p. 104). She recognizes the terrible consequences of her action, but she accepts this fate: “I understand the horror of what I am going to do; but anger, the spring of all life’s horror, masters my resolve” (p. 50). Even though she is aware of the horrendous plan she is about to do, her anger controls her. Medea’s these lines are interpreted by GailAnn Rickert (1987) as:

There is a further issue connected with not exaggerating “recognition of what is the best course of action” which is being emphasized in current discussions. This is the insistence that the final lines are not about Medea’s coming to a decision to kill her children, but her recognition of the pain she brings on herself through the vengeance she must take on Jason. (Rickert, 1987, p. 97)

Medea desires Jason’s ultimate suffering and this seems to be the best way to accomplish this task. As a member of a tyrannical society, Jason has plans on his sons that are very precious for a father. Jason gives so much importance to his reputation and his sons are a big part of this reputation:

From Jason’s discussions with Medea we learn of his perspective on children: they are a fundamental part of his plan to establish his house and his reputation in Corinth. The implication of his question to Medea, what need has she of children, is that he does have need of them for these purposes. Jason’s children by Medea, with their brothers from his new marriage, will one day be the leading men of Corinth. (Rickert, 1987, p. 105)

The significance of reputation for Jason is observed in his addressing to Medea. Jason claims that Medea has gained a reputation of being “wise” by the help of him and as Rickert (1987) states “without reputation, Jason says that he would not want gold or the voice of Orpheus” (p. 105). As a contrast to the common interpretations on Medea’s motivation for killing her sons, there is another perspective as well, as Edith Hall (1999) argues: “She kills them, but her motive is changed to an altruistic motherly desire to prevent the Corinthians from subjecting them to a crueller death when they discover that she has murdered Jason’s new wife” (p. 56). According to Hall, Medea’s motivation is not just for her anger towards Jason but for protecting her sons from a worse fate. She actually endeavours to save them from a worse life in torture and crueller death as the sons of a murderer.

In the end, Medea is triumphant to get her revenge against Jason, and moreover, she is not punished for her crimes. It is now Jason's turn to suffer like Medea at the beginning of the play. Medea's cleverness enables her to switch the roles of misery and victory with Jason. Jason cries in agony in the end: "My children; now, out of sexual jealousy, you murder them! In all Hellas there is not one woman who could have done it; yet in preference to them I married you, chose hatred and murder for my wife. No woman but a tiger; a Tuscan Scylla- but more savage" (Euripides, 431 B.C.E. / 1963, p. 58). Jason damns himself on realizing that how fearless and cold-blooded woman he got married to. Her passion destroys Jason, her sons, Glauce, Creon and anyone she declares as enemy. Her love and hatred controlled by her anger trigger this tragic ending for the others except for herself. She is an extremist in her desire of revenge, which results in catastrophe for the others but victory for her. Jason's cursing Medea as a wild beast comes from the androcentric custom of resembling rebellious women to monsters, as Elizabeth Fallaize (2007) explains: "a long tradition of misogyny which identifies Woman with weakness and the flesh, and converts her into a monstrous praying mantis" (p. 91). When they defy the conventional gender roles as women, they are denounced as being evil or monster.

2. Lady Macbeth: From Ambition to A Tragic Downfall

Lady Macbeth is one of the most powerful and influential female figures of literary history. As Stephanie Chamberlain (2005) notes, "Perhaps no other Shakespearean character better represents the threat of maternal agency than does Lady Macbeth, one whose studied cruelty nurtures social and political chaos." (p. 79). At the beginning of Shakespeare's tragedy, *Macbeth*, Lady Macbeth is depicted as a deceitful figure plotting to convince her husband for the crime. The moment she receives Macbeth's letter, she reveals her ambition to become the future queen, as she states: "Glamis thou art, and Cawdor, and shalt be what thou art promised. Yet do I fear thy nature; it is too full o'th' milk of human kindness to catch the nearest way; Thou wouldst be great, art not without ambition, but without the illness should attend it" (Shakespeare, 1623 / 2003, p. 31). Lady Macbeth confesses that her husband is successful, but he is defiant of the required ambition and cruelty as his merciful nature might prevent his committing the deed she is planning. She is partially responsible for her husband's killing the king and for his downfall in the end because from the very beginning of the play, she struggles for finding ways to change her soft nature and for convincing him to be the future king: "Towering over Macbeth, she appeared as "a domineering, murderous harridan", who, after the murder, 'drags him off by the scruff of his neck'." (Rosenberg, 1978, as cited in Bernstein, p. 34). Lady Macbeth is observed to be a dominant character at first, encouraging her husband's committing regicide by directing her hesitant husband with swift and clever moves, which reveals her brutal personality for such a crime. Indeed, she demands her husband to be king because she wishes to be the queen, which is an indication of her desire for power and rank.

Lady Macbeth deviates from her culturally constructed gender roles by exhibiting aggressive and masculine behaviours. In the patriarchal English society of that time, masculinity was judged by the ability to kill his enemy. There were many arguments and battles, which resulted in bloodshed. As Chamberlain (2005) observes, "In the world of *Macbeth*, for example, masculine power is expressed through the use of physical force. Indeed, Macbeth's strength as well as his valour is directly linked to the battlefield, is, in fact, based upon his ability to carve his enemy (p. 79). Lady Macbeth, with her intention of killing the king, aligns herself with the male principle as Jane A. Bernstein (2002) states: "Her headstrong attempt to unsex herself and

her ‘masculine indifference to blood and death make her a terrifying presence, who is and is not a woman. She becomes what Verdi calls ‘il demonio dominatore’ – ‘the dominating demon ... [who] controls everything’ (p. 31). Her desire to control and manipulate results in her turning into a “dominating demon” commands with an evil force. Challenging the constructed female identity, which requires obedience and innocence, Lady Macbeth calls the spirits to unsex her to be vicious with a male power:

Come, you spirit that tend on mortal thoughts, unsex me here, and fill me from the crown to the toe top-full of direst cruelty. Make thick my blood. Stop up th’ access and passage to remorse, that no compunctious visitings of nature shake my fell purpose, nor keep peace between th’ effect and it. Come to my woman’s breasts and take my milk for gall. (Shakespeare, 1623 / 2003, p. 33)

As Chamberlain (2005) observes, “Critics have traditionally read this scene as an attempt by Lady Macbeth to seize a masculine authority perceived necessary to the achievement of her political goals” (p. 79). It reflects the desire for an authority at once both powerful and ambiguous in early modern England (p. 80). Lady Macbeth uses different ways to deceive her husband as he is neither ready for such a deed nor eager to kill the king. First, she tries to insult him by claiming that he has no courage. Then she tries to use his love for her. She claims if he loved her, he would do whatever she wanted. She accuses him of being a coward and she undermines his masculinity. As they live in a heroic culture, men fight in the wars and killing people is a sign of valor and courage. If Macbeth is unable to kill the King, it translates that he is not a real man according to this male-oriented culture. Thus, Lady Macbeth is portrayed as a woman with high ambitions and strong skills to deceive men like Medea. She is deceitful and she makes others believe that they do not murder the king. At some point, she pretends to faint and seems not being aware of anything. However, through the end, Lady Macbeth is observed to lose her power and to go insane. She becomes hysteric and she is no longer the strong woman she used to be. Therefore, Lady Macbeth is depicted as an evil woman responsible for the murder fearlessly, on the other hand, a miserable woman suffering from hysteria in the end. Like Medea, Lady Macbeth deviates from the female roles assigned by the society and she is observed like a monster or witch by crossing these borders of her gender identity as a woman and as a mother. As Joanna Levin (2002) indicates:

Lady Macbeth occupies this intermediary space throughout the play. She resists a splitting of the demonic matriarch and the secular mother, and her narrative development figures the many continuities between the witch and the hysteric. Whether she transforms into a witch or exits as a hysterical somnambulist, she continues to represent the vicissitudes of the wanton will and the desiring womb. (p. 38)

Lady Macbeth is punished for her rebellious deeds as a woman. She begins sleepwalking and she fears from everything because of the moral burden of the murder they committed together with her husband. She loses her mind, and she starts behaving unconsciously. She questions herself silently and she gives up talking to other people except herself, which are projected to be the symptoms of female hysteria: “Silence: silence is the mark of hysteria. The great hysterics have lost speech, they are aphonic ... their tongues are cut off and what talks isn't heard because it's the body that talks” (Cixous, 1981, p. 49). As Cixous marks, Lady Macbeth’s disturbed soul and body began to talk instead of her tongue triggered by her psychological discomfort and her void ambitions. From the feminist analysis, this hysteric situation is mostly attributed to women who are observed as dangerous or desired to be pacified.

Lady Macbeth constantly washes her hands as her tragic ending approaches because she feels herself dirty and guilty of the bloody murder. She wants to be pure, therefore she attempts to clean herself from blood she touched. Day and night, her obsession of the crime grows, and this fearless woman turns into a weak silhouette scared of everything. Her mental disintegration is observed gradually: “She displays the symptoms of a possessed figure: her body becomes constrained, her eyes see nothing, her voice is muted, and her hands take on a preternatural life of their own” (Bernstein, 2002, p. 36). Her madness is again another feminine definition by the male norm that “determines the concepts of normality and deviance that women perform must accept” (Showalter, 1985, p. 20). No matter how hard a woman fights for freedom to control her fortune by liberating them from the male oppression, their adventures are restricted with limitations and despair. Elaine Showalter (1985) analyses that hysteria is a classical female malady created by the male figures: “Changes in cultural fashion, psychiatric theory, and public policy have not transformed the imbalance of gender and power that has kept madness a female malady” (p. 19). Regardless of time and culture, the domination and misery of women are peculiar as defined by the patriarchal customs.

In the end, Lady Macbeth have changed completely like Medea but hers is in a tragic way. She is punished for her misdeeds unlike Medea. Before killing the king, she does not feel any hesitation or remorse, on the contrary, she motivates her husband from doubts and hesitation. As an embodiment of strong and brutal characteristic associated with men at the beginning, Lady Macbeth cannot carry the moral burden of her deeds later. She eventually commits suicide which is another stereotypical female characteristic of weakness. Being apathetic and cruel while planning the murder is observed as the violation of her female ethic, which leads to her eventual downfall caused by the moral corruption. Marilyn French (1992) states that:

But Lady Macbeth is not so judged, she is seen as supernaturally evil. Her crime is heinous because it violates social role, which has been erected into a principle of experience: she fails to uphold the feminine principle. For her, this failure plunges her more deeply into a pit of evil than any man can ever fall. (p. 17)

Lady Macbeth’s transgression of the social norms is correlated to witchcraft which is observed as the ruling devil in the Medieval era. Her rebellious nature intentionally “invoked scheming spirits to unsex her” to have the masculine attributes for power, however, her attempts to strip off the feminine values function as “the source of social dissidence, rebel, anarchy, and dissolution” (Biderci Dinç, 2019, p. 911). Her declaration of individual freedom faces with the eradication of rebellious nature.

3. Roxelana: From a Poor Concubine to the Most Powerful Women in the Palace

The women in the Ottoman Harem had a unique position. As Isom-Verhaaren (2006) notes, “Although they themselves remained in the harem, the harem also became the residence of the sultan and thus the center of the empire” (p. 174). Hurrem Sultan comes this harem as a young concubine; however, she is a strong-minded woman who is ambitious to be the queen and the most powerful woman in the Ottoman Palace. When she first arrives at the palace, her original name is Roxelana but she is renamed as Hurrem, she is a poor concubine among hundreds of women like her. She promises herself to be the most powerful women in that palace by catching the Sultan’s attention. Her intelligence is always emphasized to be the reason of her

success by catching Sultan Suleyman's growing attention for her regardless of the other women in the harem:

At first glance, it seems strange that a personality such as that of Kanuni Sultan should be under the influence of Hurrem. But Hurrem had not achieved her purpose overnight. For this purpose she had struggled for years. We know that Sultan Süleyman was interested in no woman other than Hurrem. Hurrem was not excessively beautiful, but she was exceedingly charming and clever. She acted with great deliberation and would not take a step without laying the ground work well. (Barzilai-Lumbroso, 2009, p. 69)

Hurrem is famous for her intelligence which brought her the power she always desires. In Özen Yula's (2017) play, *Unofficial Roxelana*, The Sultan Suleiman's mother Hafsa Sultan speaks to Hurrem: "Power is the right of not those who want it, but of those who know how to handle it. Since you wanted to have power and managed to get it then stop complaining Hurrem. Savor your power. Know where to stop!" (p. 28). It is true that she has gained most of the power she desires, however she is never contented as Hafsa Sultan suggests, she has an endless craving. She describes power as "a double-edged knife" as she could not let go of it once she gets it. Her power struggle is not an easy one, but she is determined. Hurrem achieves her dreams gradually: after being the favourite of the Sultan Suleiman, she intends to get rid of his wife Gulbahar and their son, Mustafa, who is the first heir to the throne. Hurrem plans her own son to be the future Sultan so that she can be the queen mother. During the implementation of her plans, comes across many obstacles; however, she manages to deal with them all regardless of the consequences. She is so decisive, cunning, and fearless to do anything that requires to reach her goals. A rumour spreads in the palace that she has a lover who is a worker there and she could elope with him by risking losing everything. Nevertheless, she sacrifices her love and heart for the sake of her ambitions to have power in the palace, she states:

History records women with label of "greedy". Yet if history itself is built upon greed, how is this women's fault? It is not enough to create to exist...When necessary, one should also know to destroy. One should destroy in order not to be destroyed. For instance, a love... If a love is going to destroy you, you should destroy your heart. Only thus can you escape all its perils. You should set the seal on the matter. (Yula, 2017, p. 7)

Her motto of success is to "destroy in order not to be destroyed", which grants her victorious position although she suffers in the process. As another obstacle to destroy, Hurrem must get rid of The Sultan Suleiman's wife, Gulbahar. She sends her into exile by convincing Suleiman that she is plotting against him. After that moment, she turns out to be a unique woman in the palace, but she never stops. She deceives Suleiman about Gulbahar's son Mustafa with a letter showing his treason against his father. Mustafa is eventually executed as she desires, which is the only way to ensure her own son as the future sultan. She reveals her sacrifices:

These is so much you have to sacrifice for your position. I had told you. You are a dot among the stars in the heavens in this world. But if that dot wants to become a star, it must risk everything...Each growth hurts one, and the pain one suffers makes one grow. (Yula, 2017, pp. 14-15)

She is also responsible for the death of the grand vizier Ibrahim Pasha who is loyal to his sovereign but does not obey Hurrem's wishes. He stays in conflict with Hurrem Sultan; therefore, she gets rid of him through some machinations as well. Hurrem, who yielded the

Great World Conqueror to her beauty, gradually realizes her desire to be the ruler of the empire and makes the sultan fulfill her wishes with her schemes and coquettishness. She could not endure other influences over the sultan, and she is even jealous of men of state (Barzilai-Lumbroso, 2009, pp. 69-70). She deviates from her gender roles defined by her society like Medea and Lady Macbeth. She even destroys one of her sons to guarantee her other son's position on the throne who will help her to reach her ultimate aim. According to her observations, her son Bayezid has not got the enough ability to govern, and her other son Selim is the most appropriate for the throne. Hurrem is so clever that she intentionally seems to support Bayezid, and Sultan Suleiman gets suspicious about it therefore he turns his face to Selim. Otherwise, if she supports Selim openly, she will jeopardize his being the sultan. This will be the end of Bayezid, but she admits what she must to do: "They are both my sons, but one of them has to be destroyed. The state can only live by eating up its sons. Only as such does the supremacy grow stronger..." (Yula, 2017, p. 19). Hurrem can easily manipulate men around her as she knows very well how to rule and deceive them. For instance, on a mutiny, she is capable of suppressing the voices of janissaries who are about to rebel. Her oratory power is evident in the following scene:

Once you've seized the power, you must silence the brave in time. Otherwise, one brave man can change the entire course of history come one day...You have to be stronger than they are to make them listen to you. Intellect is not enough. You only gain power if you get them to love you. Then you can punish them. It is imperative to take a few lives every now and then, so that they fear you. (Yula, 2017, pp. 9-10)

Her strategy is not just using her intelligence but love as well to let men obey her. She also uses punishment as a tool of scaring them to listen to her words. With her great talent, she succeeds where a man fails and takes her steps very carefully in order not to show any weakness. She makes men listen her orders:

In order to safeguard your position, you must place your men around you. You must feed them well. You must be careful when they play into your hand. You must record these well in your memory, as to be able to use their weaknesses when they work against you...You must take away any weapon they might use against you. And for this you must watch them and have them watch each other for years. (Yula, 2017, p. 15)

She is quite similar to Medea in using her talent to control and easily deceive men with her eloquent words. By stroking their egos, she manages to get what she wants from the men around her. Her influence on The Sultan with her sweet speech and love letters is always noted. M. Çağatay Uluçay (1954) commends on the eloquent writing style in Hurrem's love letters:

Hurrem Sultan, who was at least as sensitive as her husband, decorated the letters she wrote with sweet language and attractive expressions and with poems that she sprinkled throughout, gradually gaining stature in the eyes of her husband; in this way she simply became a second Ottoman emperor. (p. 768)

Hurrem Sultan uses a poetic language to express her love and passion for her Sultan, which is the key to influence even the strictest heart of a man who is at war and away from his country. She knows the needs of a man in The Sultan's position, and she manages to soften his heart with her lovely words, which creates the effect of how perfect wife she is. The Sultan Suleiman surely believes in her and his passion for her grows day by day, because she is like a

tender remedy full of love and care when he is in most need to get rid of the horrible images of blood and deaths during the war time:

In the letters that she wrote to Kanuni Sultan Suleiman, Hurrem Sultan discusses especially their separation and the pain that she suffered because of it. Hurrem Sultan knew very well that her husband, who was surrounded by blood, death, and the smell of war, and whose ears and mind were buzzing with the ringing of swords and the beating of drums, was in need of love, poetry, tenderness. Because of this she strove to adorn her letters with expressions that would soft en his soldier's and emperor's heart which was as hard as steel. (Uluçay, 1954, p. 769)

In the end, interestingly, it is uncertain to ensure her happiness in her position. She tries every method that may help her to reach a powerful position, but still she is observed not to be in comfort. She gets used to living as a power-seeking woman and she ends her life in the same way without having the full satisfaction: "Mine is a belated effort...All this time, whatever I did, I did for myself. I said it was now time to do something for others, but this does not mean to live for others. I failed to live...I gave my life for power" (Yula, 2017, p. 21). She reveals her weakness when she is alone, and her loneliness grows in that palace through the end of her plans. Her search of power changes her life in an unsatisfactory way. She could not witness her son's ascending the throne as she died earlier. However, she worked for this mission throughout her whole life. Hafsa Sultan illustrates this point:

Your ambition, your thirst for power, turned out to be something else. That is the reason why you suffer more. What's more, not only do you want to be of influence in Ottoman history, but also in its future. You are playing dangerous game Hurrem. (Yula, 2017, p. 27)

Hurrem's thirst for power drives her to intrigue in a precarious way. Her ambition not only harms the people challenging her as obstacles standing in her way to success but also destroys her peace. Even though her soul does not rest, she is in a victorious position in the end.

Conclusion

This study has compared the three influential female characters from three different cultures, Greek, English and Turkish, from thematological and feminist perspectives. In Euripides' *Medea*, William Shakespeare's *Macbeth* and Ozen Yula's *Unofficial Roxelana*, three strong, rebellious and deceitful female characters, Medea, Lady Macbeth and Hurrem, seek for power although they have fragile moments caused by their excessive ambition. It is observed in the study that the behaviours and desires of the women are almost identical; Medea, Lady Macbeth and Hurrem strive for power and authority in the patriarchal societies they live in. Even though the three female characters belong to particular cultures shaped by the unique eras they live in, they share common features like struggling under patriarchal oppression, being ambitious for power and desiring desperately for recognition. Triggered by these factors, they all deviate from their expected gender roles defined by the patriarchal order and reflect some behaviours attributed to masculinity. They could not officially rule the male-oriented countries they belong to, however, they find other ways to control men and to achieve their goals. The issues of rebellion, deceit and suffering as well are inescapable for these women no matter how distinct their eras, cultures and positions are. The study has tried to present a thematological comparison concerning the portrayal of powerful woman characters in the selected texts. The women in those works are portrayed as always seeking for power, control, and recognition. Their desire for more power is tested by patriarchy on several trials and tribulations. The paper

revealed the motivations behind this deviation from their gender roles. The ambitious female characters rise to power and their eventual downfall or victory are analysed in detail. The analysis has employed thematology and analysed the selected texts in their relation to other literary works in terms of their unique themes focusing on the demystification of identical female figures.

References

- Barzilai-Lumbroso, R. (2009). Turkish men and the history of Ottoman women: Studying the history of the Ottoman dynasty's private sphere through women's writings. *Journal of Middle East Women's Studies* 5(2), 53-82.
- Bernstein, J. A. (2002). Bewitched, bothered and bewildered: Lady Macbeth, sleepwalking, and the demonic in Verdi's Scottish opera. *Cambridge Opera Journal*, 14(1/2), 31-46.
- Biderci Dinç, D. (2019). Reading William Shakespeare's *Macbeth* as a political text. *International Social Sciences Studies Journal* 5(30), 903-914.
- Chamberlain, S. (2005). Fantasizing infanticide: Lady Macbeth and the murdering mother in early modern England. *College Literature* 32(3), 72-91.
- Cixous, H. (1976). The laugh of the Medusa. (K. Cohen & P. Cohen, Trans.). *The University of Chicago Press* 1(4), 875-893.
- Cixous, H. (1981). Castration or decapitation? (A. Kuhn, Trans.) *Signs* 7(1), 41-55.
- Euripides. (1963) *Medea and other plays*. (P. Vellacott, Trans.). Penguin Books. (Original work published 431 B.C.E.)
- Fallaize, E. (2007). Simone de Beauvoir and the demystification of woman. In G. Plain & S. Sellers (Eds.), *A history of feminist literary criticism* (pp. 85-100). Cambridge University Press.
- French, M. (1992) "Macbeth" and masculinity. In A. Sinfield (Ed.), *Macbeth: New casebooks* (pp. 16-32). Palgrave Macmillan.
- Isom-Verhaaren, C. (2006). Royal French women in the Ottoman sultans' harem: The political uses of fabricated accounts from the sixteenth to the twenty-first century. *Journal of World History* 17(2), 159-196.
- Hall, E. (1999). Medea and British legislation before the First World War. *Greece & Rome* 46(1), 42-77.
- Levin, J. (2002). Lady MacBeth and the daemonologie of hysteria. *ELH* 69(1), 21-55.
- Rickert, G. (1987). Akrasia and Euripides' *Medea*. *Harvard Studies in Classical Philology* 91, 91-117.
- Shakespeare, W. (2003). *Macbeth by William Shakespeare*. B. A. Mowat, & P. Werstine (Eds.). Washington Square Press. (Original work published 1623)
- Showalter, E. (1985). *The female malady: Women, madness, and English culture*. Pantheon Books New York.
- Stevens, C. (1999). Hélène Cixous and the need of portraying: on portrait du soleil. In R. Barreca, & L. A. Jacobus (Eds.), *Hélène Cixous: Critical Impressions* (pp. 201-225). Gordon & Breach Publishing Group.
- Uluçay, M. Ç. (1953) Letters from the harem: The letters of Hurrem Sultan. *Yeni Tarih Dünyası* 2(19-20), 768-769.

Yula, O. (2017). *Unofficial Roxelana: And other plays*. University of Chicago Press.

Woolf, V. (1943) *Three guineas*. The Hogarth Press.

Geniş Özet

Bu çalışma, Yunan, İngiliz ve Türk olmak üzere üç farklı kültürden gelen üç etkili kadın karakteri tematik ve feminist perspektiflerden karşılaştırmaktadır. Bu araştırma, ataerkil ideolojiden etkilenen edebi eserlerde kadınların nasıl günahkâr ve sessizce acı çeken ya da arzularını elde etmek için amansızca mücadele eden ve güce aç yaratıklar olarak tasvir edildiğini incelemektedir. Kültürel, bölgesel veya kişisel farklılıkların evrensel olarak yerleşmiş bu gerçeği değiştirmedeği belirlenmiştir. Bu kadınlar ataerkil toplumlarda yaşayabilirler; ancak itaatkâr rollerini kabul etmemektedirler. Gizli ya da açık her zaman güçlü olmak isterler ve çevrelerindeki erkekler üzerinde nüfuz sahibi olmaya kararlıdırlar. Bundan yola çıkılarak, bu makale, üç farklı oyunda yer alan üç kadın karakteri, yaşadıkları ataerkil kültürlerdeki kırılma noktalarını, güç arzularını ve talihsiz kaderlerini ortaya koyan tematolojiden yararlanarak feminist bir bakış açısıyla analiz etmektedir.

Euripides'in *Medea*'sında, ataerkil tahakküm altında kadınların çektiği acılar, kadının doğaüstü güçleri, kadınlığın intikamcı doğası ve kadının ataerkilliğe karşı kazandığı zafer gibi feminist eleştirinin incelediği temalar işlenmektedir. Medea, bir kadın ve bir anne olarak farklı yönlerden sınanır, kadınsı gücü hem küçümsenir hem görmezden gelinir hem de korkulur. Oyunun başında Medea, talihsiz kaderinin yasını tutan zayıf ve acı çeken bir kadındır. Babası onu itaatsiz bir kız olarak reddeder ve uğruna her şeyini feda ettiği kocası Jason, sadık karısına verdiği sözü tutmaz ve ona ihanet eder. Öte yandan Medea, Korint toplumunun çok iyi bildiği bazı doğaüstü güçlere sahiptir ve bu nedenle kendisinden korkulur. Medea'nın tek arzusu kocasından en acı şekilde intikamını almaktır. Jason'dan intikam almak için yeni gelini öldürmeye karar verir. Ancak kocasının dayanılmaz bir acı çekmesini istediği için gelinini öldürmek ona yetmez ve kendisinin de acı çekeceğini bildiği halde oğullarını da öldürür. Ataerkil topluma göre Jason'ın itibarı için oğulları çok değerlidir ve bu plan Jason'ı nihai acıya kavuşturmanın en iyi yoludur. Öte yandan, Medea aslında oğullarını bir katilin çocukları olarak daha kötü bir gelecekte kurtarmak için çabalamaktadır. Sonunda Medea, Jason'dan intikamını alarak zaferini elde eder ve üstelik işlediği suçlardan dolayı cezalandırılmaz. Medea, ataerkil otoriteye meydan okuyan güçlü bir kadın sembolüdür.

Lady Macbeth edebiyat tarihinin en güçlü ve etkili kadın figürlerinden biridir. Shakespeare'in trajedisi *Macbeth*'in başlangıcında Lady Macbeth, kocasını suça ikna etmek için komplo kuran aldatıcı bir figür olarak tasvir edilir. Lady Macbeth, kocasının başarılı olduğunu itiraf eder, ancak merhametli doğası onun planladığı eylemi gerçekleştirmesine engel olabileceği için gerekli hırs ve zalimliğe meydan okur. Kocasının kralı öldürmesinden ve trajik sonundan kısmen kendisi sorumludur çünkü oyunun en başından itibaren kocasının yumuşak doğasını değiştirmenin yollarını bulmak ve onu geleceğin kralı olduğuna ikna etmek için çabalar. Lady Macbeth'in ilk başta baskın bir karakter olduğu, kararsız kocasını hızlı ve zekice hareketlerle yönlendirerek kocasının kral cinayeti işlemesini teşvik ettiği gözlemlenir, bu da onun böyle bir suça karşı acımasız kişiliğini ortaya koyar. Hatta kraliçe olmayı arzuladığı için kocasının kral olmasını talep etmektedir ki bu da onun güç ve mevki arzusunun bir göstergesidir. Lady Macbeth, saldırgan ve erkeksi davranışlar sergileyerek kültürel olarak kodlanmış cinsiyet rollerinden sapmaktadır. Böylece Lady Macbeth, Medea gibi erkekleri kandırma konusunda hırslı ve becerikli bir kadın olarak tasvir edilir. Aldatıcıdır ve başkalarını kralı öldürmediklerine inandırır. Ancak oyunun sonuna doğru Lady Macbeth'in gücünü kaybettiği ve delirdiği görülür. Histerik hale gelir ve artık eskisi kadar güçlü bir kadın değildir. Bu nedenle Lady Macbeth, bir yandan cinayeti korkusuzca işleyen bir cani, diğer yandan sonunda histeriye kapılan perişan bir kadın olarak tasvir edilir. Medea gibi Lady Macbeth de toplumun kendisine biçtiği kadın rollerinden sapar ve hem kadın hem de anne olarak cinsiyet kimliğinin bu sınırlarını aşarak bir canavar ya da cadı gibi gözlemlenir. Lady Macbeth bir kadın olarak isyankâr davranışlarından dolayı cezalandırılır. Kocasıyla birlikte işledikleri cinayetin manevi yükü nedeniyle uyurgezerliğe başlar ve her şeyden korkar. Feminist analize göre bu histerik durum çoğunlukla tehlikeli olarak görülen veya bastırılmak istenen kadınlara atfedilmektedir. Sonunda, kadının zayıflığının bir başka basamaklıp örneği olarak intihar eder. Ataerkil zihniyete göre, cinayeti planlarken kayıtsız ve zalim davranması kadın doğasının ihlali olarak görülür ve bu da kadındaki ahlaki yozlaşmanın yol açtığı çöküşe götürür. Lady Macbeth'in özgürlüğünü ilanı, isyankâr doğanın yok edilmesi gerektiği gerçeğiyle karşılaşır.

Özen Yula'nın oyunu, *Gayriresmî Roxelana'da*, Hürrem hareme genç bir cariyeye olarak gelir; ancak Osmanlı Sarayı'nın kraliçesi ve en güçlü kadını olma hırsına sahip, azimli bir kadındır. Hürrem, kendisine her zaman arzuladığı gücü kazandıran zekasıyla ünlüdür. Hürrem'in güç mücadelesi kolay değildir ama kararlıdır ve yavaş yavaş hayallerine ulaşır. Sultan Süleyman'ın gözdesi olduktan sonra eşi Gülbahar'dan ve tahtın ilk varisi olan oğulları Mustafa'dan kurtulur. Kraliçe anne olabilmek için kendi oğlunun geleceğin padişahı olmasını planlar. Planlarını hayata geçirirken birçok engelle karşılaşır; ancak sonuçlarına bakılmaksızın hepsiyle başa çıkmayı başarır. Başarı sloganı “yok edilmemek için yok etmek”tir ve bu süreçte acı çekmesine rağmen ona muzaffer bir konum kazandırır. Hatta nihai amacına ulaşmasına yardımcı olacak diğer oğlunun tahttaki yerini garanti altına almak için oğullarından birini yok eder. Stratejisi sadece zekasını değil aynı zamanda sevgisini ve etkili sözlerini de kullanarak erkeklerin ona itaat etmesini sağlamaktır. Hürrem, Medea ve Lady Macbeth gibi toplumunun tanımladığı cinsiyet rollerinden sapmaktadır. Sonunda, güçlü bir konumdadır ama yine de rahat olmadığı gözlemlenir çünkü güç peşinde koşan bir kadın olarak yaşamaya alışmıştır ve tam doyuma ulaşması zordur. Hürrem, ruhu teskin olmasa da sonunda muzaffer bir konumdadır.

Feminist eleştiri kadın temsillerinin çoğunlukla ataerkil çerçevenin beklenti ve normlarından etkilendiğini ve kendine özgü bir kadın sesi yaratmak için eril etkiden kurtulmanın zor olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışma, fallus merkezli sosyo-kültürel mekanizmalar tarafından korkulan, reddedilen, himaye edilen ve aşağı muamele gören, hiçbir ülkesi olmayan üç kadını ele almaktadır. Euripides'in *Medea*'sında (MÖ 431 / 1963), William Shakespeare'in *Macbeth*'inde (1623 / 2003) ve Özen Yula'nın *Unofficial Roxelana*'sında (2017); Medea, Lady Macbeth ve Hürrem gibi güçlü, asi ve hilekâr kadın karakterler yer alır. Hikayelerinde kırılabilirlik ve incelik görülse de bu onlara güç vermektedir. Bu makalenin her bölümü, bu güçlü kadın karakterlerin ya sefil bir kadından muzaffer bir hükümdara ya da hırslı bir konumdan nihai bir çöküşe doğru ilerleyişini analiz etmektedir. Medea, kendisine yapılan haksızlığın intikamını almak için en sevdiklerini feda eder ama sefaletten zafere yükselir. Lady Macbeth, kocasının ve kendisinin de trajik sonunu getiren güç hırsının arkasındaki itici güçtür. Osmanlı hanedanının en güçlü kadını olan Hürrem Sultan'ın cariyeye bir köle kızdan otoriter bir Osmanlı sultanına doğru aşamalı dönüşümü de ayrıntılı olarak incelenmektedir.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 990-1008, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KERBELA'NIN BED SURETLERİ

Emre VURAL*

Geliş Tarihi: 27.04.2023

Kabul Tarihi: 24.06.2023

Öz

Dünyadaki en büyük gerçekliklerden birisi hiç kuşku yok ki ölümdür. Ölüm, ölen kişi için farklı bir dünyaya yolculuk olsa da onu sevenler için üzüntünün ve kederin vücut bulmuş hâlidir. Ölen kişinin ardından yakılan ağıtlar, söylenen sözler yazılı ve sözlü edebiyatımızda yerini almıştır. Bu edebiyat ürünleri içerisinde mersiyeler de önemli bir yer tutar. Ölen kişiye duyulan sevgi, ona gösterilen saygı mersiyeler aracılığı ile dile getirilse de mersiyelerde sevilen kişinin ölümüne neden olan kişiler için de alçaltıcı ve hakaret edici ifadeler yer verilmektedir. Ölen kişi toplum tarafından ne kadar sevilip sayılıyorsa şairler de ölen kişiye mersiye yazmaya o kadar önem vermiştir. Bu tür mersiyelerden birisi de Kerbela mersiyeleridir. Hz. Hüseyin'in ve ailesinin şehit edilmesi sonucunun gerçekleştiği Kerbela olayı neticesinde klasik Türk edebiyatında bir taraftan bu olayın vermiş olduğu derin üzüntü anlatılırken bir taraftan da bu elem verici olayda eylemlerde bulunan kişilerin isimleri ve yapmış olduğu faaliyetler hakkında şairler bilgi vermiştir. Çalışmamızdaki asıl amaç Kerbela mersiyelerinde ismi bir şekilde siyasi veya askerî olarak Hz. Hüseyin'in şehit edilmesi olayına karışmış olan kişilerin hangi faaliyetlerde bulunduğunu ve şiirlerde hangi ifadelerle anıldıklarını ortaya koymak olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Kerbela, mersiye, maktel, Hz. Hüseyin.

WORSE FACES OF KERBALA

Abstract

There is no doubt that one of the greatest realities in the world is death. Although death is a journey to a different world for the deceased, it is the embodiment of sadness and grief for those who love it. The laments and words spoken after the deceased have taken their place in our written and oral literature. Among these literary works, elegies also have an important place. Although the love for the deceased and the respect shown to him are expressed through dirges, degrading and insulting expressions are also included in the dirges for the people who caused the death of the loved one. The more the deceased is loved and respected by the society, the more the poets attached importance to writing an elegy to the deceased. One of these laments is the Karbala Lamentations. As a result of the Karbala incident, where Hussein and his relatives were martyred, in classical Turkish literature, on the one hand, the deep sadness caused by this event was told, on the other hand, the poets gave information about the names of the people who took action in this sad event and the activities they had done. The main purpose of our study will be to reveal what activities the people who were involved in

* Dr.; Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, emre.vural@amasya.edu.tr.

the martyrdom of Hüseyin, politically or militarily, were involved in the Karbala elegies and with what expressions they were mentioned in the poems.

Keywords: Kerbala, lament, elegy, Hz. Hüseyin.

Giriş

Hayatın içerisinde yer alan her türlü olayı ve olguyu bünyesinde barındıran klasik Türk edebiyatında hayatın sonlanması ile başlayan bambaşka bir yolculuk olan ölüm ile ilgili şiirler de bulunmaktadır. Dünya hayatından iz bırakarak ahirete intikal eden kişiler için yazılan ve mersiye olarak adlandırılan bu şiirler, zamanla kapsamını genişletmiştir. Yüzyıllar süren zaman diliminde insanların yanı sıra şehirlere hatta şairlerin değerli olarak gördükleri hayvanlara dair yazılmış mersiyele rastlanmaktadır (İsen, 1994, s. 134). Bu mersiyelelerin ortak noktası ise elbette ki ölümden üzüntü duyulan kişiye, nesneye, şehre ve diğer unsurlara karşı hissedilen duyguları dile getirmektir.

İslam öncesi Türk kültüründe sagu, sonraki dönemlerde ağıt ve mersiye olarak adlandırılan ölüm şiirleri; ortak bir tema ile oluşturulmuş olmalarına rağmen hem farklı isimlerle adlandırılmış hem de farklı üslup özelliklerini muhteva etmiştir. Her ne kadar kaynaklarda mersiye kavramına karşılık olarak sagu veya ağıt kavramı ima edilse de bunların her birinin farklı özelliklere sahip olduğunu belirtmek gerekir. Zira halk şiirinde ağıt yerine mersiye, divan şiirinde de mersiye yerine ağıt kavramlarının kullanılmadığı görülür. Ölünün ardından çeşitli duyguların terennüm edildiği bu şiirlerde, dahil olunan medeniyet dairesine ve sosyal tabakaya göre üslup farklılıkları bulunmaktadır (Tavukçu, 2009, s. 60-71).

Mersiyele kaleme alınırken şairlerin birçok nazım şekline faydalandığı görülür. Belirli bir nazım şeklinin zorunlu olmadığı bu türde en çok kullanılan nazım şekilleri sırasıyla; terakib-bend, kaside, terci-bend, murabba‘, müseddes, gazel, kıt‘a, muaşşer, muhammes, tahmis, müsemmen ve mesnevidir. Ölüm temasının şiirlerin merkezinde bulunduğu mersiye türü; dünyanın geçiciliği, gaddarlığı ve zalimliği, feleğe sitem, yas, övgü, olayın tasviri ve dua, temenni olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır (İsen, 1994, s. 14-22). Bütün mersiyelelerde bahsettiğimiz bölümlerin tamamı olmamakla beraber mersiyelelerin büyük çoğunluğunda bu bölümlerin olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle gazel ve kıt‘a nazım şekilleri ile yazılan mersiyelelerde beyit sayısı daha az olduğundan dolayı bazı bölümler bulunmaz.

Mersiyelelerde ölen kişinin ardından duyulan üzüntü başat unsur olarak dile getirilse de mersiyelelerde ölen kişinin değerli yönleri, meziyetleri gibi unsurlar dile getirilir; ölünün yakın çevresine ve onu sevenlere sabırlar dilenir, bunun yanı sıra da ölen kişinin ölümünde suçu veya hatası bulunan kişilerin isimleri de çeşitli sıfatlarla zaman zaman zikredilir. İslam dünyasının en acı olaylarından birisi olan Hz. Hüseyin ve ailesinin şehadetini konu alan Kerbela mersiyeleleri de bu bağlamda ele alınabilecek mersiyeledendir. Klasik Türk edebiyatında kaleme alınan Kerbela mersiyelelerine bakıldığında görülen ortak özellikler, Hz. Hüseyin ve ailesinin Kerbela’da çekmiş olduğu büyük sıkıntılar ve ona karşı duyulan büyük sevgidir. Mersiyele içerisinde ayrı bir yere konumlandırabileceğimiz Kerbela mersiyelelerinin genel isimleri ise Kerbela, Âl-i abâ mersiyeleleri veya Maktel-i Hüseyin’dir:

“Türk edebiyatında da ölenin kaybindan duyulan üzüntüyü dile getirmek, o kişinin iyi taraflarını anlatmak ve ona karşı şairin ilgisini ifade etmek, kadere rıza göstermek, dünyanın geçiciliğini vurgulamak, ölünün yakınlarını sabır ve metanete davet etmek gibi hususların ele alındığı bu lirik şiirlerin din ve devlet büyükleriyle

yakın akrabalar yanında özellikle Hz. Hüseyin ve Kerbelâ şehidleri için yazıldığı görülmektedir. Dinî-tasavvufî Türk edebiyatında, bilhassa Alevî-Bektaşî şiirinde mevcut mersiyelerde bir taraftan Ehl-i beyt sevgisi anlatılırken diğer taraftan Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'daki şehâdetinin ıstırabı, ona duyulan sevgiyi ifade eden örnekler Kerbelâ veya Âl-i abâ mersiyeleri olarak anılmıştır" (İsen, 2004, s. 218-219).

Kerbelâ'da şehit edilen kişinin Hz. Peygamber (s.a.v.)'in torunu Hz. Hüseyin olması ve bu ölümün son derece trajik bir şekilde meydana gelmesi, bütün İslam aleminin dikkatini çekmiş ve bu konuda bütün İslam coğrafyasında mersiyeler kaleme alınmıştır. Konuyla ilgili ilk mersiyelere Arap edebiyatında rastlanır.¹ Olayın Arap coğrafyasında meydana gelmesi ve Arap yarımadasının İslam dinine yoğun bir şekilde intisap etmesi bunun nedenlerinden birisidir. Sonraki zamanlarda ise İslam dinine mensup olan Fars ve Türk edebiyatlarında da mezkûr konuyla ilgili mersiyeler kaleme alınmıştır. İslam dünyasını derinden sarsan bir hadise olan Kerbela olayının sadece dini bir boyutu yoktur. Bu olayla birlikte siyasi açıdan da İslam dünyasında çeşitli ayrılıklar meydana gelmiştir. İşte bu ayrılıkların neticesinde ortaya çıkan Şiîliğin İran coğrafyasında hüküm sürmesi vesilesiyle de bizzat yöneticiler, şairleri Kerbela olayını anlatan şiirler yazmaları konusunda teşvik etmişlerdir:

"Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'da siyasî amaçlar uğruna hunharca şehid edilmesi müslüman kamuoyunun vicdanında derin yaralar açmış ve ilk günlerden itibaren konuyla ilgili çok sayıda eser kaleme alınmıştır. Bunların başında "maktel-i Hüseyin"ler gelir. Hz. Hüseyin'in şehid edilmesini anlatan bu eserler özellikle Arap, Fars ve Türk edebiyatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Konuyla ilgili en önemli eser hiç şüphesiz klasik İslâm tarihçilerinin de alıntı yaptıkları Ebû Mihnef'in (ö. 157/773-74) Maktelü'l-Hüseyin'idir. Fars edebiyatında özellikle Şiîliğin resmî mezhep kabul edildiği Büveyhîler ve Safevîler döneminde idarecilerin de teşvikiyle pek çok müellif çeşitli maktel-i Hüseyin'ler kaleme almıştır" (Üzüm, 1998, s. 522).

Kerbelâ hadisesinde şehit düşen kişilere toplum tarafından atfedilen kutsiyet ve onlara karşı duyulan sevgi, bir anlamda Türk edebiyatındaki diğer bütün mersiyeleri etkilemiştir. Klasik mersiyelerde ölen kişi anlatılırken çoğunlukla onunla birlikte Hz. Hüseyin ve Kerbelâ şehitleri de anılır:

"Mersiyelerde, ölenlerin matemî, yakınların veya dostların taziyesi, toplumun önde gelen kişilerinin vefatına duyulan üzüntünün dile getirilmesi, din ulularının, özellikle de Hz. Hüseyin ve Kerbela şehitlerinin anılması, ölenin övülmesi, kadere rıza gösterilmesi, dünyanın geçiciliğinin vurgulanması, cenaze sahiplerinin sabır ve metanete davet edilmesi gibi konular ele alınır" (İsen, 1994, s. 3).

Klasik Türk edebiyatındaki mersiyelere bakıldığında en çok işlenen ve en hacimli yeri işgal eden konu, Hz. Hüseyin ve yakınlarının Kerbelâ'da şehit edilmesidir (Köksal, 2010, s. 351). Hatta klasik edebiyatın özelinde mersiye denilince akla ilk gelen Hz. Hüseyin ve beraberindekiler için yazılan Kerbelâ mersiyeleridir. Böyle bir algının ortaya çıkmasında Hz. Hüseyin'in Hz. Peygamber (s.a.v.)'in torunu olması, Hz. Hüseyin'in vefatından dolayı ortaya çıkan siyasi hareketler ve tekke edebiyatının etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Şeyh divanlarının çoğunda Âl-i Abâyı öven ve onlara duyulan saygıyı dile getirilen methiyeler, Kerbelâ faciasını anlatan şiirler ve mersiyeler yer alır (Çağlayan, 1997, s. 34).

¹ "Kerbelâ hadisesini dile getiren ve bu acıyı paylaşan Arap şairleri, dönemin siyasi iktidarı tarafından baskıya uğramış, hatta bu konuda şiir yazan bazı şairler cezalandırılmıştır. Bundan dolayı hadisenin vuku bulduğu dönemlerde söylenen şiirler gereği kadar çok olmadığı görüldüğü gibi Ehl-i Beyt muhibbi olan şairler de iktidardan çekindikleri, biraz da çıkarları gereği bu konu ile ilgili şiirler yazmaktan çekinmişlerdir" (Yılmaz, 2016, s. 326).

Kerbelâ mersiyelerine özellikle Alevî-Bektaşî şairlerin ayrı bir önem attettiklerini, duygu ve düşüncelerini daha derin ve daha acıklı bir şekilde ifade ettiklerini belirtmek gerekir. Mezkûr şairlerin mersiyelerine bakıldığında feryadın ve fğanın derin bir lirizmle harmanlandığı bunun yanı sıra duyulan öfke ve kine bağlı olarak bedduaların Kerbelâ olayında parmağı bulunanlara şiddetli bir şekilde yöneltildiği görülür. Ayrıca bu mersiyelerin önemli bir kısmında Kerbelâ olayına karışanların yanında daha önceki dönemlerde Hz. Peygamber (s.a.v) ve Hz. Ali'ye karşı yanlış tutum ve davranışlarda bulunan kişi ve topluluklar da şiddetle eleştirilir. Ümeye ailesine, bu ailenin bir kolu olan Süfyânilere ve Şam halkına yöneltilen eleştiriler bu minvalde değerlendirilebilir.

Mersiyelerde konu ölüm olduğu için şairlerin dile getirdiği duygular birbirlerine oldukça benzemektedir. Bu durum da mersiyelerde birbirini tekrar eden ifadelerin ve tekdüze üslubun oluşumuna sebebiyet vermiştir. Kerbelâ mersiyelerinin ise diğer mersiyelerden özellikle dua ve beddua noktasında ayrıldığını söyleyebiliriz (Aktaş, 2013, s. 14). Dua ve beddua kavramlarının mersiyelerde bulunması alışagelen bir durumken Kerbelâ mersiyelerinde bunun boyutunun değiştiği görülür. Yaşanılan talihsiz olaylar neticesinde ortaya çıkan derin acının vermiş olduğu hissiyatla şairler, duygularını en yoğun şekilde yaşamış ve bu durumu şiirlere aksettirmişlerdir. Şairlerin büyük kısmı, mersiyelerin beddua bölümünde ya Hz. Hüseyin'in şefaatine nail olmaktan ya da Yezid'e karşı duyulan nefretin sonucu olarak ona ve çevresindekilere lanet içeren ifadelerden bahseder:

“Eceli ile normal biçimde ölen kimseler için yazılan mersiyelerde bu bölüm yer almamaktadır. Hz. Hüseyin'in zulmen öldürülüşü toplumu rahatsız etmiştir. Toplumumuzda hoş görülmemesine rağmen bu olayda dahli olanlara beddua edilmiştir. Hz. Hüseyin'in şehadeti olayında Yezid'e eliyle, diliyle karşı koyamayanlar, engel olamayanlar öfkelerini içlerinde saklayamazlar. Bu öfkelerini açığa vurarak Yezid'i ve yandaşlarını lanetlemeye başlarlar” (Çiftçi, 2008, s. 20).

Klasik Türk edebiyatındaki Kerbelâ mersiyelere bakıldığında bu olayı gerçekleştiren güç ve iktidar sahibi kişilerin isimlerinin tamamının şiirlerde geçtiği görülür. Başta Emevî halifesi Yezid olmak üzere, Kûfe valisi Ubeydullah b. Ziyâd, ordu komutanı İbni Sa'd, Hz. Hüseyin'i şehit eden kişi olduğu iddia edilen Şimr olmak üzere birçok kişi için şiirlerde aşağılayıcı ifadeler kullanılmış, yeri geldikçe bu kişilere beddualar edilmiştir. Kerbelâ mersiyelerinde olaya doğrudan müdahale etmemelerine karşın dolaylı olarak etki eden kişi ve topluluklar için de şairler aşağılayıcı ifadeler kullanmışlardır.

Çalışmamızın amacı klasik Türk edebiyatında kaleme alınmış Kerbelâ mersiyelerinden hareketle Kerbelâ'da meydana gelen ve Hz. Hüseyin'in şehit edilmesiyle sonuçlanan olaylarda sorumlu olan kişilerin tespitini yapmak sonrasında ise bu kişilerin mezkûr mersiyelerde hangi sıfatlar ile anıldıklarını ortaya koymak olacaktır.

2. Kerbelâ Mersiyelerinde Kötü Sıfatlarla Anılan Kişiler

2.1. Yezîd

Hz. Osman'ın ölümüyle meydana gelen olaylar neticesinde İslam dünyası daha önce hiç yüzleşmediği olaylar ile karşılaşmıştır. Bu dönemde halife Hz. Osman'ın vefatından hemen sonra bazı kesimler tarafından yeni halife olarak seçilen ve göreve getirilen Hz. Ali'nin meşruluğu meselesi, İslam coğrafyasında çok uzun süre devam eden ayrılıkları da beraberinde getirmiştir. Aynı saflar içerisinde yıllarca mücadele etmiş kesimler yaşanan olaylar neticesinde birbiri ile karşı karşıya gelmişlerdir. Cemel Vak'ası (656) (Müslümanlar arasındaki ilk iç savaş)

ile başlayan bu ayrılık, sonraki dönemlerde Hz. Ali ile Muâviye'nin karşı karşıya geldiği Sıffin Savaşı (657) ile devam etmiştir. Sıffin Savaşı sonucunda hilafeti ele geçiren Muâviye, saltanatı süresince yapmış olduğu pek çok icraat vesilesiyle eleştirilmiştir ama belki de onun en çok eleştirilen icraatı oğlu Yezîd'i veliaht tayin etmesidir:

“Halifeliği uzun bir mücadele sonunda ele geçirmiş olan Muâviye'nin en önemli ve en çok eleştirilen icraatı, kendisi hayattayken oğlu Yezîd'i veliahd tayin ederek ne geleneksel Arap siyasi kültürüne ne de İslam'ın şura prensibine uygun olan veliahtlık sistemini İslam tarihinde ilk defa tesis edip yerleşirmesi olmuştur” (Azizova, 2001, s. 31).

Muâviye'nin oğlunu veliaht tayin etmesi, o zamana kadar hilafet yöntemiyle² yöneticinin seçilmiş olduğu İslam coğrafyasında saltanatın tek bir ailenin emrine verilmesi anlamını taşıyordu. Bu da başta Hz. Hüseyin olmak üzere pek çok kişinin tepkisine neden olmuş, Yezîd'in saltanatı tıpkı babası Muâviye'nin saltanatı gibi sorgulanır hâle gelmiştir. Bu gelişmelerden sonra meydana gelen olaylar neticesinde de Yezîd, saltanatını tanımayan Hz. Hüseyin ve ailesini Kerbelâ'da şehit ettirmiştir.

Kerbelâ Vak'ası'nı ele alan mersiyelerin hemen hemen hepsinde Yezîd'e karşı bedduaların dile getirildiği görülür. Mezkûr şiirlerde adı en fazla kötü sıfatlarla anılan kişi Yezîd'dir. Bunun en önemli sebebi kuşkusuz Yezîd'in bu olayın gerçekleşmesinde rol alan en yetkin ve en nüfuzlu kişi olmasıdır. Saltanatı süresince sayısız gayri meşru faaliyetin yöneticisi konumunda olan Yezîd, yapmış olduklarının neticesinde sadece şairlerin değil aynı zamanda İslam toplumunun da hafızasında kötü sıfatlarla anılmıştır:

“İçki içen ilk halife olması dolayısıyla “el-humûr” (sarhoş) lakabıyla anılan Yezîd kendi döneminde gerçekleşen ve etkileri günümüze kadar gelen Kerbelâ Vak'ası, Harre Savaşı ve Mekke Kuşatması gibi icraatları yüzünden Müslümanların hafızasında İslâm tarihinin en kötü isimlerinden biri olarak yer etmiş, bu sebeple tekfir edilip lânetlenebileceğini söyleyenler olmuştur” (Kılıç, 2013, s. 514).

İslam diyarının halifesi olup yaptıklarıyla kötü bir şekilde anılan Yezîd'in belki de hayatında yaptığı en kötü icraat, Hz. Peygamber (s.a.v)'in torunu olan Hz. Hüseyin ve ailesini Kerbelâ'da şehit ettirmesidir. Yezîd'i bu icraatı vesilesiyle ele alan şairler, onu kâfir olarak görür. Şaibeli bir şekilde tahta oturması meselesinin de gündeme getirildiği aşağıdaki şiirde, Kerbelâ hadisesinin baş müsebbibi ve Hz. Hüseyin'in katili bilakis Yezîd'dir:

Görmemişdi ehl-i îmân kâfirün kallâşını
Sen çeküpsün ey Yezîd evvel nifâkun başını
Yaykadun hûn-ı Hüseyin'le Kerbelâ'nun taşını
Ya'ni dil-sûz eyledün nesl-i 'Alî yoldaşını
Nîtdün ey kâfir Hasan hulk-ı Rızâ'nun aşını
Yâ niçün kesdün Hüseyin-i Kerbelâ'nun naşını

Kıvatoğlu Emîn (Müseddes 174/1) (Dörtbudak, 2003, s. 181).

Babası Muâviye'nin hilafeti kaldırarak halifeliği saltanat haline getirmesi neticesinde İslam ülkesinin hükümdarı olan Yezîd'in bulunmuş olduğu konum itibari ile yapması gereken

² “Sözlükte ‘birinin yerine geçmek, bir kimseden sonra gelip onun yerini almak, birinin ardından gelmek/gitmek, yerini doldurmak, vekâlet veya temsil etmek’ gibi anlamlara gelen hilâfet kelimesi, terim olarak İslâm devletlerinde Hz. Peygamber'den sonraki devlet başkanlığı kurumunu ifade eder. Halife de (çoğulu hulefâ, halâif) ‘bir kimsenin yerine geçen, onu temsil eden kimse’ demektir ve devlet başkanı için kullanılır. Devlet başkanlığının bir adı da imâmettir. Devlet başkanına, Resûl-i Ekrem'in vekili olarak onun adına toplumu yönettiği için halife, önder ve lider olması sebebiyle de imam denildiği anlaşılmaktadır” (Avcı, 1998, s. 539).

işlerden birisi de İslam'ı yaymak ve İslam'ın hükümlerini (*da'vi-i İslam*) yerine getirmektir. Ancak, Hz. Hüseyin'i şehit ettiren bir kişide bu özelliklerin hiçbiri bulunmadığı gibi aksine kendisi de kafir olarak nitelenmiştir:

Ey Yezîd-i bed-likâ kâfir imişsin sen meger
Da'vi-i islâm idersin sende yok dînden eser
Aşkî (Terkîb-i Bend 1/15) (Çiftçi, 2008, s. 266).

Her ne kadar Muâviye hilafeti kaldırıp saltanatı getirerek oğlu Yezîd'i hükümdar olarak tayin etmişse de Yezîd'in hükümdarlığı halk tarafından hep sorgulanmıştır. Öyle ki aşağıdaki beyitte şair, Yezîd'in hükümdarlığının pazarda bir akçe değerinde bile olmadığını dile getirmiştir:

Yezîd'ün bîatı bir akçe değmez sûk-ı nekbetde
Bu bâzâra giren dâreynde mağbûn olur elbet
Hasîrîzâde Hâfız Mehmed (Gazel 1/4) (Çiftçi, 2008, s. 294).

Kerbela hadisesinde meydana gelen acı olaylar dile getirilirken sadece Yezîd'e beddua etmekle yetinilmemiş; aşağıdaki gibi bazı beyitlerde, Yezîd'in babası Muâviye tarafından dedesinin Ebû Süfyân olması (Aycan, 2020, s. 330) hasebiyle, onunla birlikte Süfyân ailesinin bütün fertleri eleştiri oklarının hedefi haline gelmiştir:

Ey Yezîd etbâ'una ecdâduna la'net senün
El-amân Süfyânîlerde zerrece yokmuş vefâ
Aşkî (Kasîde 2/8) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 156).

Halife Hz. Osman'ın şehit edilmesinden sonra Hz. Ali ile mücadeleye giren ve Sıffin Savaşı neticesinde de hilafeti ele geçiren Muâviye, İslam dünyasının en çok tartışılan isimlerinden birisidir. Sıffin Savaşı'nda Muâviye'nin savaşı kaybedeceğini anladığı anda askerlerinin mızraklarının ucuna mushaf taktırarak savaşı hakem heyetine bırakması ve sonrasında halife seçilmesi (Yiğit, 2009, s. 107-108) İslam dünyasında öteden beri tartışılmalı ve Muâviye'nin hükümdarlığını sorgulatan olaylardan birisidir. Muâviye'nin hem bu savaş esnasındaki tavrı hem de halifeliği dönemindeki eylemleri – ki bunlardan en çok tartışılan Yezîd'in hükümdar olarak tayin edilmesidir- İslam coğrafyasında karışıklık çıkartan olaylardır. Bu sebeple aşağıdaki beyitte Azbî Baba, hem Yezîd'in babası Muâviye'yi mezkûr hadiseler vesilesiyle hem de Yezîd'i Hz. Hüseyin'i şehit ettirip İslâm âleminde karışıklık çıkarması vesilesiyle “vesvâs” olarak nitelendirmiştir:

Sen o vesvâs oğlı vesvâssun ki aslâ şübhe yok
Âdem olan hiç bu denlü cevri ide mi âdeme
Azbî Baba (Terkîb-i Bend 53/3) (Erol, 2002, s. 254).

Başta Hz. Hüseyin ve ailesini katletmek üzere Emevî saltanatı boyunca yapmış olduğu işler dolayısıyla tarih boyunca eleştirilen Yezîd, İslam dünyasına vermiş olduğu zararlar dolayısıyla İblis'ten bile daha aşağı olarak nitelendirilmiştir. Öyle ki İblis, Yezîd'in yapmış olduğu eylemleri yapmaktan şeytan olmasına rağmen haya eder:

Ol Yezîd-i bî-mürüvvet zâlimün itdiklerin
İrtikâb itmez bu fi'li kim ider iblîs hayâ
Kemterî (Terkîb-i Bend 3/11) (Özmen, 1998a, s. 617)

2.2. Şemir b. Zülcevşen

Kerbelâ Vak'ası'nın gerçekleşmesinde Yezîd'in emri altında bulunan ve Hz. Hüseyin'in şehit edilmesi olayına karışan kişilerden birisi de Şimr /Şemir'dir. Kerbelâ mersiyelerinin birçoğunda Yezîd'den sonra ismi en çok anılan kişi de Şimr'dir. Kendisi bizzat Hz. Hüseyin'i şehit eden kişi olarak algılanmış ve metinlerde katil sıfatıyla yer almıştır. Bununla birlikte tarihî metinlere bakıldığında Hz. Hüseyin'i kimin şehit ettiği konusunda tam bir ittifak yoktur ancak savaş sırasında Hz. Hüseyin'in etrafını saran askerlerden birinin de Şimr olduğu kesindir:

“Hz. Hüseyin, 10 Muharrem 61 (10 Ekim 680) tarihinde Şam'da bulunan Yezid'in emriyle, Kûfe valisi Ubeydullah b. Ziyad'ın tertip edip görevlendirdiği Ömer b. Sa'd komutasındaki ordunun hücumuyla, Şemr b. Zilcevşen, Havelî b. Yezid el-Asbahî, Zür'a b. Şerîk et-Temimî ve Sinan b. Enes en-Nehaî gibilerinin kılıç ve mızrak darbeleriyle Kerbelâ'da şehit edildi” (İbnü'l Esîr'den Akt. Algül, 2010, s. 91-92).

Bazı kaynaklarda Hz. Hüseyin'e saldırı emrini veren ve onun şehit edilmesine birinci derecede sebebiyet veren kişinin Şemir; bu emri uygulayarak Hz. Hüseyin'i şehit edenin de Sinân b. Enes Nehaî olduğu ifade edilmektedir:

“Hz. Hüseyin'e Şemir b. Zülcevşen'in emriyle her taraftan hücum edildi. Sinân b. Enes en-Nehaî önce bir harbe saplayıp onu yere düşürdü, sonra da atından inerek saçlarını ve daha sonra başını kesti; oradakiler de cesedini soyup her şeyini, ardından da çadırları yağmaladılar” (Fığlalı, 1998, s. 520).

Kerbelâ mersiyeleri üzerine doktora tezi hazırlayan Çağlayan (1997)'nin tespitine göre ise Hz. Hüseyin'i şehit eden Sinân, yapmış olduğu bu eylem sebebiyle Kerbelâ Vak'ası'nı anlatan ilk şiire de konu olmuştur:

“Hz. Hüseyin için söylenen ilk şiir, başını kesen Sinan bin Enes El-Nehaî'ye aittir. Fakat bu şiir, bu kötü işi gerçekleştiren kişinin üzüntüsünü ifade ettiği bir mersiye değil bilakis müjde verme ve mükâfât bekleme düşüncesiyle söylediği sözlerdir” (Çağlayan, 1997, s. 35).

Tarihî metinlerin birçoğu Hz. Hüseyin'i şehit eden kişinin Sinân b. Enes olduğu konusunda hem fikirdir. Ancak Kerbelâ mersiyeleri incelendiğinde Sinân'ın ismi birkaç yerde geçmektedir. Mezkûr mersiyelerin neredeyse tamamında Hz. Hüseyin'i şehit eden kişi olarak Şimr anılmaktadır. Aşağılayıcı ifadelerle ismi zikredilen Şimr, daha çok elinde bir hançer ile tasvir edilir:

Şimr-i Zi'l Cevşen-i mel'ûnun elinde hançer
Kesdi ma'sûm Hüseyin'in serini ol ebter
Ali Şâdî (Mesnevi 6/21) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 133).

Kerbelâ kuşkusuz çok acı olaylara sahne olmuş bir coğrafyadır. Gerek Hz. Hüseyin ve ailesinin orada şiddetli bir muhasaraya tabi tutularak susuz bırakılmaları gerekse sonraki süreçlerde hem Hz. Hüseyin'in hem de ailesinin şehit edilmesi İslam dünyasının hafızasında tarifi zor acılar bırakmıştır. Bu elem verici hadisenin en acı kısmı ise kuşkusuz Hz. Hüseyin'in şehit edilmesidir. Onun şehit edilmesi ile Kerbelâ'da acı ve feryat göklere çıkmıştır. Bu bela tufanını başlatan kişi ise Şimr'dir:

Şimr-i mel'ûnun elinden kopdı tûfân-ı belâ
Al kızıl kana boyandı çün zemîn-i Kerbelâ
Dehşetinden ditredi 'arz u semâvât-ı 'alâ

‘Âlem-i ‘ulvîde rûh-ı Şîr-i Yezdân Ağlasun
Abdî (Murabba‘ 1/3) (Ertan 1997’den Akt. Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 93).

Şimr, Kerbelâ olayını gerçekleştiren askerlerden sadece birisidir; bu tarihî hadisede yer almak için üstlerinden aldığı emir vasıtasıyla Kerbelâ’ya gelmiştir. Mersiyelerde Şimr, zaman zaman emir aldığı üstleriyle de birlikte anılır. Bunlardan birisi Kûfe valisi İbni Ziyâd diğeri ise Kerbelâ’daki ordunun komutanı olan İbni Sa’d’dır:

Cevşen-i zulmün idi Zi‘l-Cevşen-i hâ’in senün
 Başbuğun İbni Ziyâd u İbni Sa‘d-ı nâ-sa‘îd
Eşref Paşa (Kıt‘a 3/6) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 241).

Farklı şiiirlerde de Şimr, yine Kerbelâ olayının gerçekleşmesine sebebiyet veren kişilerle birlikte anılır. Aşağıdaki beyitte de böyle bir anlayış hakimdir. Gül Baba, Şimr’e lanet etmeyenlerin Yezîd, İblis ve Mervân ile eşdeğer olduğunu dile getirmektedir:

Cân ile kim ki eylemedi Şimr’e la‘neti
 Oldur Yezîd ü İblîs ü Mervân yâ Hüseyin³
Gül Baba Misâli (Kasîde 1/19) (Dede, 2001, s. 328).

2.3. İbni Ziyad

Hız. Hüseyin ve ailesinin şehit edilmesinde en büyük pay sahiplerinden birisi de kuşkusuz İbni Ziyad’dır. Mersiyelerde ‘Ubeydullah ve İbni Ziyâd isimleriyle kötü bir şekilde anılan, kendisine beddualar edilen bu kişi, Emevî valisi ‘Ubeydullah b. Ziyâd’dır. Tarihî vesikalara bakıldığında İbni Ziyâd’ın makamını koruyup yükseltmek için elinden gelen her şeyi yapmaktan çekinmeyen bir insan olduğu anlaşılmaktadır. Halife Yezîd tarafından Kûfe valiliğine getirilen İbni Ziyâd, bu makamı korumak için de elinden geleni yapmış ve Hz. Hüseyin’in şehit edilmesinde baş aktörlerinden birisi olmuştur; hatta Hz. Hüseyin’in kesik başının Dımeşk’a gönderilmesi konusunda da etkin rol oynamıştır:

“Öldürülenlerin kesik başları ve sağ kalanlar Kûfe’ye götürüldü. Ubeydullah’ın elindeki sopa ile (kadîb) Hz. Hüseyin’in başına ve yüzüne vurduğu için Enes b. Mâlik tarafından eleştirildiği bilinmektedir. Ardından Ubeydullah kesik başları ve sağ kalanları Dımeşk’a gönderdi. Ubeydullah’ın Hz. Hüseyin’in isteğini yerine getirmediği ve son anda Yezîd’i bilgilendirip onun talimatına göre davranmadığı için Kerbelâ Vak’ası’nda en büyük sorumluluğu taşıdığı kabul edilmekte ve kendisine lânet okunmaktadır” (Yüksel, 2012, s. 30).

Yezîd’in emriyle Kûfe valisi olan İbni Ziyâd, kendisi gibi adaletsiz (bî-dâd) olan halife Yezîd’in emirlerini eksiksiz olarak yerine getiren bir vali olarak anılmaktadır:

Kûfe vâlîsi olup geldi ‘Ubeyd İbni Ziyâd
 Kıldı icrâ-yı hükûmet nice demler bî-dâd
Cemâlî Baba (Terkîb-i Bend 1/9) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 202).

Halife Yezîd’in emirlerini yerine getirmekte en büyük sorumlu konumunda bulunan İbni Ziyâd, âdeta Yezîd’in Kerbelâ’daki gölgesi konumundadır. Bir satranç metaforu etrafında şekillenen aşağıdaki şiiirde, her iki dünyada da hakaretlere uğrayacak olan ve ikiyüzlü (riyakâr)

³ Beyitte geçene ‘Şimr’ kelimesi Dede (2001) tarafından ‘şîre’ şeklinde okunmuştur. Aynı metin, Kerbelâ mersiyeleri üzerine bir çalışma yapan Arslan ve Erdoğan (2009) tarafından ise metni anlam açısından doğru şekilde tamamlayan ‘Şimr’ şeklinde okunmuştur. Biz de çalışmamızda metni doğru olarak gördüğümüz ‘Şimr’ şeklinde alıntılıdık.

olarak nitelendirilen İbni Ziyâd'ın, yapmış olduğu oyunlarla şâhî (Hz. Hüseyin'i) Kerbelâ'da çok zor bir duruma soktuğu (şâhî kodı nat'-ı belâ içre piyâde) ifade edilmiştir:

Tükür iki 'âlemde ruh-ı İbni Ziyâd'a
Oynatdı atın lu'b ile meydân-ı riyâda
Ol şâhî kodı nat'-ı belâ içre piyâde
Yansun o gönül âteşe bu hâle ki yanmaz
Kör olsun o gözler ki bu dem kana boyanmaz

Hasîrîzâde Hafız Mehmed (Muhammes 1/5) (Çiftçi, 2008, s. 296).

Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'da şehit edilmesi başlı başına çok acıklı bir olaydır ancak Kerbelâ' Hz. Hüseyin ve ailesinin başına gelen tek acıklı olay bu hadise değildir. Bu hadise gerçekleşene kadar Hz. Hüseyin ve çevresindekiler başta sıcak çöl ikliminde su sıkıntısı olmak üzere pek çok musibetle baş etmek zorunda kalmışlardır. Yezîd'in emriyle Hz. Hüseyin ve ailesini sıkı bir takibe alan ve onların suya ulaşmasını engelleyen kişilerden biri de İbni Ziyâd'dır:

Anın emrine itbâ'en bu zulmi İbni Ziyâd itdi
Ne itdiyse anı da ol serdâr-ı 'Amr-ı nahs itdi
Susuz koydı bununla kalmayup bir de şehîd itdi
Ne zâlimdir bunlar dînsiz îmânsız böyle bir itdir

Âgehî (Murabba' 1/10) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 104).

2.4. Ömer b. Sa'd

İslamiyet'i ilk kabul edenlerden, aşere-i mübeşşereden olan Sa'd b. Ebî Vakkas gibi bir sahabenin oğlu olan Ömer b. Sa'd, Kerbelâ hadisesinin gerçekleştiği zaman diliminde Kûfe'de üst rütbeli bir askerdir. Bu elem verici olay gerçekleşmeden önce Kûfe valisi İbni Ziyad, çıkan bir isyanı bastırması için onu Rey valisi tayin eder ancak Hz. Hüseyin'in Kûfe'ye doğru yola çıkması üzerine İbni Ziyad, onu Hz. Hüseyin'i durdurmak için görevlendirir. Aslında Ömer b. Sa'd'ın ilk başta Hz. Hüseyin'e kılıç çekmek, onunla savaşmak gibi bir niyeti yoktur. Ancak elde etmek istediği Rey valiliğinin anahtarı Hz. Hüseyin'i durdurmaktan geçmektedir. Sonunda dünya malı olan Rey valiliğini seçen ve Hz. Hüseyin'in üzerine giden ordunun komutanlığını yapan Ömer b. Sa'd, Kerbelâ olayının en önemli aktörlerinden birisi olmuştur (Algül, 2015, s. 122-125). Nitekim mersiyelere bakıldığında yukarıda vermiş olduğumuz tarihî bilgilere paralel izler bulmak mümkündür. Aşağıdaki şiirinde Muharrem Efendi; İbni Sa'd'ın İbni Ziyad'ın telkinleri ile Rey valiliğini almak için Hz. Hüseyin'in üzerine gittiğini, yapmış olduğu bu eylem vasıtasıyla da onun cehennemi hak ettiğini ayrıntılı bir şekilde dile getirir:

Ey İbn-i Sa'd ihânet ile rumha takdığın
Re's-i şerîf-i sıbt-ı Resûl-i Hudâ mıdır

Yıkdu binâ-yı dînüni ümmîd-i câh ile
Ey bed-gümân bu olacak iddi'â mıdır

Oldun dürûğ-ı İbn-i Ziyâd'a firîfte
Deh-rûze câh devlet-i mülk-i bekâ mıdır

Kâfir misin ya münkir-i rûz-ı cezâ mısın
Âl-i Resûl'e böyle hakâret revâ mıdır

Şevk-i emâret-i Taberistân-ı mülk-i Rey
Çekdi seni cehenneme hey İbn-i Sa'd hey

Muharrem Efendi (Terkîb-i Bend 1/55-59) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 527).

Cemâli Baba tarafından yazılan mersiyyede ise kara yüzlü (rû-siyâh) ve doğru yoldan sapmış (güm-râh) olarak tasvir edilen Ömer b. Sa'd, Hz. Hüseyin ile teke tek mücadele edemeyecek kadar cesaretsiz bir ordu komutanı olarak gösterilmiştir:

Sa'd-ı Vakkâs-ı 'Ömer olmuş idi ser-' asker
Leşkeri başına cem' itdi hemân ol rû-siyâh

Didi ki biz bunlar ile yek yeke gavgâ itsek
Cümlemizi yalnız bu kıracaktır vallâh

Bir uğurdan hamle itmeklik için ol şâha
Virdi kumandayı 'asker-i Yezîd'e ol güm-râh

Cemâlî Baba (Terkîb-i Bend 1/98) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 207).

2.5. Mervân

Ümeyye ailesine mensup olması sebebiyle Muâviye'nin ve Yezîd'in akrabası olan Mervân, Emevî Devleti içinde önemli görevlerde bulunmuş bir kişidir. Hz. Osman'ın katledilmesinin ardından Hz. Ali'ye biat etmeyen Mervân (Aycan, 2004, s. 225-227) yapmış olduğu faaliyetlerle İslam dünyasında tartışılan isimlerden birisi olmuştur; öyle ki Hz. Hüseyin'e karşı kılıç zoru kullanılması fikrini Yezîd'e veren de odur:

“Muâviye'nin ölümünden (60/680) sonra Mervân Yezîd'den daha fazla yakınlık gördü. Yezîd'in Medine valisine, Yezîd'in biat etmek istemeyen Hz. Hüseyin ve Abdullah b. Zübeyr'e karşı kuvvet kullanmasını tavsiye etti. Hz. Hüseyin'in katledilmesine müslümanların gösterdiği tepki ve Medine halkının Abdullah b. Hanzale liderliğinde Emevî yönetimine karşı ayaklanması sırasında (63/683) nüfusları 1000 civarında gösterilen Ümeyyeoğulları ile birlikte zor durumda kaldı” (Aycan, 2004, s. 226).

Mervân'ın Yezîd'e vermiş olduğu öğüt, sadece Hz. Hüseyin ve ailesinin şehit edilmesine sebebiyet vermemiş ayrıca İslam dünyasında bugüne kadar süregelen ayrılıkları da tetiklemiştir. Bu açıdan onun öğüdü aslında bir öğüt değil, fitnedir ve bu fitneyi ilk olarak koparan da Mervân'dır:

Evvelâ Mervân kopardı fitneyi kıldı fesâd
İbn-i mel'ûn ol Yezîd kim eyledi turdı 'inâd
Çekdi 'asker Kerbelâ'ya cem' idüp İbn-i Ziyâd
Hânedân-ı Ehl-i Beyt'ün dâdına kıldı bî-dâd
Âh Hüseyin'im vâh Hüseyin'im Şâh Hüseyin-i Kerbelâ

Mebnî Baba (Muhammes 1/6) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 516).

Yezîd'e vermiş olduğu öğüt neticesinde Hz. Hüseyin'in ölümüne sebep olanlardan birisi olan Mervân, Kerbelâ mersiyelerinde adına lanet okunan şahıslardandır. Öyle ki Mervân, Hâşim Baba tarafından her devirde ortaya çıkan bir fitne kaynağı olarak görülmüştür:

Her devirde devr iden Mervân'a sad la'net tamâm
Hazret-i Zeynü'l-'Abâ'ya sad salât u sad selâm

Hâşim Baba (Mesnevî 1/6) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 326).

Şair Arşî ise aşağıdaki beytinde sadece Mervân'a değil onun soyundan gelen şeyh, vaiz ve müçtehitlere de lanet okumaktadır. Şair, bu söylemi oluştururken halk edebiyatındaki taşlamalarda da sıkça karşımıza çıkan bir ifade olan “yuf” kelimesini kullanmaktadır:

Kimisi şeyh kimisi vâ'iz kimisi müctehid
Tâbi'-i Mervâniyânın cümle aksâmına yuf

Arşî Baba (Kasîde 1/4) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 142).

2.6. Ca'de ve İbni Mülcem

Ca'de'nin tam ismi Ca'de bint Eş'as b. Kays olup kendisi Hz. Hasan'ın katilidir (Fığlalı, 1997, s. 283). İbn Mülcem ise Hz. Ali'nin katilidir (Fığlalı, 1999, s. 220). Her iki isim de ehl-i beytin katilleri olduğundan dolayı Kerbelâ hadisesini gerçekleştiren diğer katiller ile mersiyelerde kötü sıfatlarla zikredilir. Ancak Ca'de ve İbni Mülcem isimlerinde Kerbelâ mersiyelerinde çok sık rastlanmaz.

Ali Feyzî, hem Hz. Ali'nin hem de Hz. Hüseyin'in katilinin isimlerini aynı şiirde zikretmiş ve her ikisine de lanet okumuştur:

Koyma la'netden dem-â-dem rûh-ı İbn-i Mülcem'i
Şimr-i Zü'l-cevşen Yezid'ün Fir'avandur hem-demi

Ali Feyzî (Müsebba'1/1) (İlgar, 1997, s. 41).

Eşref Paşa ise Hz. Peygamber'in iki sevgili torunu olan Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in katilleri olan Ca'de ve Şimr'in isimlerini aynı şiirde zikretmiş ve her ikisini de kötü sıfatlarla anmıştır:

Zehr-nâk-i Ca'de-i mel'ûnedir zât-ı Hasan
Zahm-dâr-ı Şimr-i azlemdür Hüseyin-i Kerbelâ

Eşref Paşa (Gazel 11/3) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 244).

2.7. Kûfeliler

Kûfe, Bağdat'ın 170 km. uzağında, Necf ile Kerbelâ arasında Fırat'ın batı kenarında Hz. Ömer'in emriyle Kerbelâ Vak'ası'nda Yezîd'in ordu komutanlığını üstlenen Ömer'in babası olan Sa'd b. Ebû Vakkas tarafından kurulmuştur. İslamiyet'in ilk devirlerinden itibaren birçok çalkantılı olaya ve siyasi çekişmeye sahne olan Kûfe şehri, Kerbelâ olayına da şahitlik etmiştir (Avcı, 2002, s. 339-341). Şehrin olaya şahitlik etmesinin yanı sıra özellikle Kerbelâ hadisesinin öncesi ve olayın oluş zamanında Kûfe halkının takındığı tavır, İslam dünyasında öteden beri eleştirilmiştir. Hz. Hüseyin'i bizzat Kûfe'ye davet ederek onun yanında olduklarını bildiren, ona karşı bağlılık yemini eden Kûfe halkı; Hz. Hüseyin, Kûfe için yola çıktığında ve Kerbelâ mevkiinde şehit edildiğinde onun yanında bulunmamıştır. Yezîd'in emrindeki askerlerin

baskısından ve Kûfe valisi İbni Ziyad'ın yaptırımlarından korkan Kûfe halkı, Hz. Hüseyin'e arkasını dönmüştür:

“Kûfeliler, Muâviye'nin ölümü üzerine yerine geçen oğlu Yezîd'e biat etmeyen Hz. Hüseyin'i gönderdikleri elçi ve mektuplarla Kûfe'ye davet edip halife yapmak istediler. Halktan binlerce kişi, Hüseyin tarafından durumu yerinde incelemesi için Kûfe'ye gönderilen amcasının oğlu Müslim b. Akîl'e biat etti. Fakat Vali Ubeydullah b. Ziyâd'ın sert tedbirleriyle halk biattan vazgeçerek Müslim'in etrafından dağıldı; Müslim de yakalanarak öldürüldü (60/680). Yeni gelişmelerden haberdar olmayan Hz. Hüseyin, Müslim b. Akîl'in öldürülmeden önce gönderdiği olumlu haberler üzerine Kûfe'ye doğru yola çıktı; ancak Kûfe yakınlarındaki Kerbelâ'da Vali Ubeydullah'ın görevlendirdiği Ömer b. Sa'd kumandasındaki ordu tarafından ailesi ve yakınları ile birlikte şehit edildi (10 Muharrem 61/ 10 Ekim 680)” (Avcı, 2002, s. 340).

Yukarıda anlatılan mezkûr sebeplerden ötürü Kûfe halkı, Kerbelâ olayının gerçekleşmesinde parmağı olan kişilerle birlikte anılır. Zaten Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'ya gelmesine sebep olan da Kûfe halkıdır. Âgehî'ye göreyse Yezîd'in emriyle Hz. Hüseyin'i şehit etmek için Kerbelâ'ya gelen askerlerin yanında Kûfe ehli de bulunmaktadır:

Derildi Kerbelâ'ya Kûfe ehli 'asker-i Şâm ile
Hüseyn'in âl ü evlâdın şehîd eylediler cümle
Susuz koyup nihâyetde o şâha kıldılar hamle
Nazar kıl yâ Muhammed gör bu ümmetler ne ümmetdir

Âgehî (Murabba' 2/2) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 104).

Yezîd'in emriyle Hz. Hüseyin'i Kerbelâ'da durdurmakla görevli olan Şâm vilayetinden gelen askerlerin yanında Kûfe vilayetinden askerler de bulunmaktadır. Aşağıdaki şiirinde buna vurgu yapan Cemâlî Baba, aynı zamanda Kûfe halkının Hz. Hüseyin'e karşı vermiş olduğu sözleri de yerine getirmediğini belirtmemiştir:

Buldırılıp âhirü'l-emr katline idüp ikdâm
Leşker-i Şâmî vü Kûfîler o dem kıldı cihâd

'Akıbet hazreti tenhâ bırakup Kûfîler
'Ahd u peymânî şikest itdi o kavm-i ifsâd

Cemâlî Baba (Terkîb-i Bend 1/12-13) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 202).

Aşkî'ye göre Kûfe halkı 'ehl-i Kûfe', Hz. Hüseyin ve ailesine karşı savaş açıp onu öldürmekle “merdûd” (kovulmuş) olmuştur; buradaki “merdûd” elbette “dinden kovulmuş” anlamını karşılamaktadır. Nitekim şair aşağıdaki beyitte bu durumu ifade etmiştir:

Cümle 'âlemün halkı bîzâr oldı ehl-i Kûfe'den
Merdûd olup itdiler sana tîri bârân yâ Hüseyin

Aşkî (Kasîde 195/9) (Alper, 2005, s. 284).

2.8. Süfyânîler

Kerbelâ hadisesinin birinci derecede sorumlusu kuşkusuz ki o dönemde Emevî hükümdarı olan Yezîd'dir. Yezîd'in baba tarafından dedesi, yani Muâviye'nin babası ise Ebû Süfyân'dır. İslam tarihinde yapmış olduğu eylemlerle isimleri her zaman için tartışma konusu olan Yezîd ve Muâviye'nin atası olan Ebû Süfyân da zamanında İslamiyet ile bağdaşmayan

eylemlerde bulunmuştur. Hatta yaptıklarından dolayı bazı Şii kaynakları, Ebû Süfyân'ı münafık ve zındık olarak görürler:

“Sünnî kaynakları Ebû Süfyân'ın İslamiyet'i kabul ettikten sonra samimi bir Müslüman olduğunu belirttiği hâlde daha ziyade Şii müellifler bunun aksini iddia ederler. Hatta onun bir münafık ve zındık olduğunu, Hz. Peygamber'e inanmadığını, lâedriyye mezhebini benimsediğini de ileri sürenler vardır” (Aycan, 1994, s. 232).

Ebû Süfyân'la başlayıp Muâviye ile devam eden ve Yezîd ile son bulan eylemler silsilesine bakıldığında bu isimlerin tamamının İslamiyet'e zarar veren eylemler içerisine girmiş oldukları görülür. Bu nedenle Kerbelâ mersiyelerinde sözü edilen bu isimlerin hepsinin ismini anmak yerine şiirlerde 'Süfyânî' ifadesi kullanılır. Bu ifadeyle yan yana kullanılan sıfatlar ise oldukça aşağılayıcıdır. Her dönemde Hz. Peygamber (s.a.v) ve onun ehl-i beytine türlü sıkıntılar çıkaran Süfyânîler, şiirlerde bazen şeytanlara benzetilmiş bazense hayvanlarla eşdeğer tutulmuştur:

Hiç çıkar mı kalbimizden zulmü Süfyânîlerin
Bî-mürüvvet bî-hayâ siz kavm-i murdârîlerin
Birbirinden merhametsiz vahşî hayvânîlerin
Nefs-i şûmun pîşvâsı tâ ki şeytânîlerin
Es-selâm ey mâder-i bint-i Resûl-i Kibriyâ
Hüzne gark itdi cihâm bil Hüseyin-i Kerbelâ

Ali Rıza Erhan (Müseddes 36/4) (Tosun, 2006, s. 41).

Hz. Ali'nin Muâviye ile giriştiği halifelik mücadelesi sonucunda Muâviye'nin halifeliği elde etmesi ve akabinde hilafet ile yöneticiliği oğlu Yezîd'e bırakması pek çok Müslümanın kabul etmediği bir durumdur. Kerbelâ mersiyelerinde de Muâviye'nin ve Yezîd'in hükümdarlığı çoğu kez şairler tarafından sorgulanmıştır. Eşref Paşa da aşağıdaki şiirinde Hz. Hüseyin için müminlerini emiri ve Müslümanların imamı ifadelerini kullanarak bu sorgulamayı bir kez daha yinelemiştir. Şiirin devamında ise şair, Hz. Peygamber (s.a.v) ve onun soyunu üzenlerin hep Süfyân ailesi olduğunu belirtmiştir:

Emîrû'l-mü'minîn üzre Yezîdîler hurûc itdi
İmâmü'l-müslimîne Allah Allah bu ne 'isyândur

Gönül hâtır-nişân it kıssa-i dendân u ekbâdı
Resûl ü âlini dil-gîr iden hep Âl-i Süfyân'dur

Eşref Paşa (Kıt'a 4/1-2) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 241).

Kerbelâ mersiyelerinde şairler, isimlerini zikrettiğimiz kişilere beddualar ve lanetler gönderirken okuyucusunun da kendisiyle birlikte aynı temennileri dilemesini ister. Çok sık karşılaşılan bu üslup özelliğinde şairlere göre mezkûr isimlere lanet okumayan, onlara beddua etmeyen kişiler de onlardan birisi (Süfyânî) olmaktadır:

Cân u dilden ol Yezîd'e la'net itmez havf ider
Cinsini isbât ider Süfyânî'dir ehl-i riyâ

Racûlî (Gazel 22/7) (Karakaş, 2008, s. 82).

2.9. Şâmiyân

Çalışmamıza konu olan mersiyelerde eleştirilen ve kötü sıfatlarla nitelendirilen topluluklardan birisi de ‘Şâmiyân’ veya ‘ehl-i Şâm’ olarak nitelendirilen topluluktur. Şamlılar veya Şam halkı olarak çevirebileceğimiz bu ifade ile kastedilen aslında Emevî hükümeti, yöneticileri ve askerleridir. Emevî Devleti’nin başkenti olan Şam şehri, önceden beri Emevî hanedanına kapılarını ardına kadar açmıştır. Hz. Osman’ın öldürülmesinin akabinde Hz. Ali ile hilafet mücadelesine giren Muâviye, ilk ciddi desteklerden birini Şam halkından almıştır:

“Muâviye, Hz. Osman hakkında ilgisiz kaldığını ve suç ortağı olduğu isyancıları ordusunda barındırdığını ileri sürerek Hz. Osman’ın yerine Medine’de halife seçilen Hz. Ali’ye biat etmedi. Hatta yeni halifeye isyan etmekle kalmadı, Hz. Osman’ın yakın akrabası olarak hukuken onun kanını dava etme hakkına sahip olduğunu söyledi ve bunu gerçekleştirmek için Şam halkından biat aldı” (Yiğit, 1995, s. 88).

Muâviye’nin davasında Hz. Ali’ye sırt çeviren, sonraki dönemlerde de Hz. Hüseyin’in Kerbelâ’da şehit edilmesi hadisesini durdurmayan ve hatta bu olaya destek veren Şam halkı özellikle Hz. Ali taraftarlarınca kıyasıya eleştirilmiştir. Bu tavrın yansımalarını Kerbelâ mersiyelerinde de görmekteyiz:

Gösterüp Allâh’a bir bir hep ‘Alî evlâdını
Al İllâhî Şâmiyân-ı bî-vefâdan dâdını
Bunda kes Bârî bu mazlum yavrular feryâdını
Diyerek ‘arz-ı şikâyet eyledi Mevlâ’sına

Fâhir Baba (Murabba‘ 1/15)(Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 255).

Kûfe halkı, Hz. Hüseyin’e biat ettiklerini bildiren mektuplar göndermiş ancak sonradan bu biatın gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirmemiş ve Yezîd’e karşı da cephe alamamıştır. Aşağıdaki şiirinde bu duruma vurgu yapan şair, Şam ve Kûfe halkının İslam alemini perişan ettiğini belirtmiştir:

Ehl-i Şâm u Kûfe tuğyân itdiler
Bezm-i İslâmı perîşân itdiler
Hâne-i îmânı virân itdiler
Batdı ‘âlem ser-be-ser bahr-ı gama
Ka‘be-i ‘ulyâ libâs-ı mâteme

Feyzî (Muhammes 5/1) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 293).

Kerbelâ’da yaptıkları eylemlerin taşkınlık olarak nitelendirildiği ve Hz. Hüseyin’in susuz kalmasına vurgu yapıldığı bir başka şiirde ise yine Şam ve Kûfe halkı birlikte eleştirilmiştir:

Kıl nazar Kûfîlerün Şâmîlerün tuğyânına
Bir içim su vermediler Mustafâ’nın âline
El-‘ataş dürri saçıldı Kerbelâ meydânına
Teşne iken kevser ırmağı ‘uluvv-i şânına
Bir bölük güm-râh elinde kaldı Şâh-ı Kerbelâ
Server-i cümle şehîdân oldu şân-ı ‘alâ

Iydî (Müseddes 1/2) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s.349)

2.10. Ümeyye

Ümeyye ismi cahiliye dönemi Arap topluluğu içinde kökenleri çok eskilere dayanan bir ailenin ismidir. Bu ailenin içinde hem cahiliye döneminde hem de dört halife döneminde önemli görevlere gelen kişiler mevcuttur. Sonraki dönemde ortaya çıkan Emevî Devleti'nin kurucuları da bu aile mensuplarıdır. Son derece etkili ve yetkin bir aile olmalarına rağmen İslam'ın ilk yıllarından itibaren belirli bir kesim tarafından eleştirilen ve dikkat edilmesi gereken bir aile olarak görülmüştür. Bunun en büyük sebebi de ailenin yapmış olduğu faaliyetlerdir:

“Ümeyyeoğulları içinde Hz. Osman gibi ilk Müslümanlar arasında yer alanlar bulunmakla birlikte bunların sayıları azdı. Ümeyye ailesi ileri gelenleri, Hz. Peygamber'in İslâm'a açık davetinin ilk günlerinden itibaren halkın Müslüman olmasını engellemeye çalıştılar. Bu hususta diğer müşrik liderlerle birlikte hareket ettiler; hatta şehirdeki nüfuzları sebebiyle bu hareketin elebaşısı oldular” (Yığit, 1995, s. 88).

İslam'ın ilk yıllarında Hz. Peygamber (s.a.v)'e zulüm eden Ümeyyeoğulları; sonraki dönemde İslam dünyasındaki ilk siyasi ayrılığın fitilini Muâviye ile ateşlemiştir. Yine bu ailenin bir mensubu olan Yezîd ise Hz. Hüseyin ile ailesini katletmiştir. Bütün bu etkenler bir araya geldiğinde Ümeyyeoğulları, Kerbelâ mersiyelerinde kınanan ve lanetlenen bir aile olarak karşımıza çıkmaktadır:

Yezîd'ün mâ-cerâsından haber virsem gerek dinle
Nübüvvet iddi'â iden Ümeyye neslidür anla

...

Ümeyye putların şâh-ı velâyet eyledi ihlâk
Anun-çündür 'Alî'ye gayz ider bu kavm-i bî-idrâk

Nübüvvet mu'cizâtıyla gelince Ahmed-i Muhtar
Ümeyye cedd-i Süfyânî 'adâvet eyledi izhâr

Ümeyy'ün nesl-i sulbinden zuhûr itdi nice bed-hû
Kimisi kâtil-i ahyâr kimi tâliblere bed-gû

Hâşim Baba (Mesnevî 1/9-16-17-18) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 323-324).

Başka bir şiirde ise Ümeyye ailesinin Hz. Peygamber (s.a.v)'in soyu olan Haşimoğulları ile çok önceden beri husumet içerisinde olduğu ve bu durumun sonraki zamanlarda da devam ettiği belirtilmiştir. Bu husumetin bir neticesi olarak da Hz. Hüseyin, Ümeyye ailesinin yönettiği Emevî hanedanlığı tarafından şehit edilmiştir:

Hâşim'e düşmandı Ümeyye o düşmanlık ile
Tîğ-i zulm-i düşmenâna mübtelâsın yâ Hüseyin
İsyânî (Kasîde 1/16) (Özmen, 1998b, s. 192).

Senîh ise aşağıdaki şiirde, Ümeyye ailesinin kan dökücü bir aile olduğunu belirtir. Ümeyye ailesinin kan dökücülüğü Muâviye ve Yezîd dolayısıyla. Muâviye; Hz. Ali'nin hilafetini tanımayıp İslam birlikleri arasında kardeş savaşını başlatmış, Yezîd ise Hz. Hüseyin'i katletmiştir:

Zulm ü ezâsı âl-i Resûl-i celîledir
 Kavm-i Benî Ümeyye ne hûnî kabiledür
Senîh (Gazel 1/1) (Arslan ve Erdoğan, 2009, s. 638).

Sonuç

Kerbelâ mersiyeleri, Türk edebiyatında diğer mersiyelerden her anlamda ayrı tutulması ve farklı değerlendirilmesi gereken bir konudur. Kerbelâ'da şehit edilenlerin Hz. Hüseyin ve onun ailesi olması hasebiyle klasik Türk edebiyatında bu hadise en fazla işlenen konulardan birisi olmuştur. Bu mersiyelerde dikkat çeken en önemli unsurlardan biri şairlerin bir taraftan Hz. Hüseyin ve onun yakınlarına karşı duydukları sevgiyi dile getirirken bir taraftan da bu elem verici hadisenin gerçekleşmesinde payı bulunan kişilere lanetler ve beddualar yöneltmesidir. Bu açıdan bakıldığında belki de hiçbir mersiyede Kerbelâ mersiyelerinde olduğu kadar kargış ve hiciv bir arada bulunmaz. Çalışmamıza konu edilen mersiyelerde en fazla lanetlenen ve beddua edilen kişinin Kerbelâ olayının baş sorumlusu olan Emevî hükümdarı Yezîd olduğu görülür. Ondan sonra ismi beddualarla en çok özdeşleşen isim Şemir b. Zülcevşen'dir. Yezîd'den sonra en çok hicve uğrayan ismin Şemir olması dikkat çekici bir husustur. Şemir, Hz. Hüseyin'i şehit eden birkaç kişiden biri olması nedeniyle Hz. Hüseyin'i doğrudan şehit eden kişi olarak düşünülmüş ve dolayısıyla ismi şairler tarafından kötü sıfatlarla sıklıkla anılmıştır. Kerbelâ Vak'ası'nda etkili olan isimlerden Kûfe valisi İbni Ziyad ve ordu komutanı olan Ömer b. Sa'd da şairlerin kötü betimlerinden paylarını almışlardır. Mervân ise doğrudan olaya karışmış olmadığı hâlde, sadece Hz. Hüseyin'e karşı zor kullanılması telkinini Yezîd'e iletmesi sebebiyle eleştirilmiş ve bedduaya uğramıştır. Denilebilir ki şairler, Kerbelâ hadisesini anlatırken olayda geçen hiçbir ayrıntıyı kaçırmamış, olaya dahil olan herkesi şiirin içerisine bir şekilde yerleştirmeyi başarmıştır. Mezkûr mersiyelerde doğrudan Kerbelâ olayına dahil olmayan şahıs ve zümrelere de eleştiri yöneltildiği görülür. Özellikle Alevî-Bektaşî şairlerin şiirlerinde Ümeyye ailesi ve bu ailenin bir kolu olan Süfyânîler de eleştiri oklarının hedefi olmuştur. Ümeyye ailesinin sonradan Müslüman olmasına rağmen Hz. Peygamber (s.a.v.)'e karşı yapmış olduğu eylemlerle bilinen Ebû Süfyân'ı, Hz. Ali'ye karşı hilafet iddiasında bulunan Muâviye'yi ve Kerbelâ olayını gerçekleştiren Yezîd'i barındırması bu ailenin ciddi şekilde eleştirilmesine sebebiyet vermiştir.

Kaynaklar

- Aktaş, H. (2013). *Mersiyeden modern şiire tarihin şuuru Kerbelâ*. Trabzon: Yort Savul Yayınları.
- Algül, H. (2010). Hz. Hüseyin'in maruz kaldığı faciada Yezid'in sorumluluğu. *Çeşitli yönleriyle Kerbela I. cilt*. Sivas: Asitan Yayıncılık.
- Algül, H. (2015). *Kerbela kanayan bir yara gönül sızlatan bir facia*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Alper, K. (2005). *Giritli Aşkî ve Dîvânı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. ve Mehtap E. (2009). *Kerbela mersiyeleri*. Ankara: Alevilik Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Avcı, C. (1998). Hilâfet. *İslâm ansiklopedisi* (C. 17, s. 539-546). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hilafet> Erişim Tarihi: [09.06.2023]
- Avcı, C. (2002). Kûfe. *İslâm ansiklopedisi* (C 26, s. 339-342). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kufe> Erişim Tarihi: [12.04.2023]
- Aycan, İ. (1994). Ebû Süfyân. *İslâm ansiklopedisi* (C. 10, s. 230-232). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ebu-sufyan> Erişim Tarihi: [27.03.2023]
- Aycan, İ. (2004). Mervân I. *İslâm ansiklopedisi* (C. 29, s. 225-227). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mervan-i> Erişim Tarihi: [27.03.2023]
- Aycan, İ. (2020). Muâviye b. Ebû Süfyân. *İslâm ansiklopedisi* (C. 30, s. 330-332). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/muaviye-b-ebu-sufyan> Erişim Tarihi: [11.04.2023]
- Azizova, E. (2001). *Kerbela vak'ası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlayan, B. (1997). *Kerbela mersiyeleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, C. (2008). *Divan şiirinde Kerbela ağıtları*. İstanbul: Can Matbaacılık.
- Dede, M. (2001). *Dîvân-ı Gül Baba ve transkripsiyonlu metni*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dörtbudak, M. V. (2003). *Kıratoğlu Emin divanı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, M. (2002). *Azbi Baba divanı (inceleme-metin)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırlalı, E. R. (1997). Hasan. *İslâm ansiklopedisi* (C. 16, s. 282-285). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hasan> Erişim Tarihi: [23.03.2023]
- Fırlalı, E. R. (1998). Hüseyin. *İslâm ansiklopedisi* (C. 18, s. 518-52). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/huseyin#1> Erişim Tarihi: [27.03.2023]
- Fırlalı, E. R. (1999). İbn Mülcem. *İslâm ansiklopedisi*. (C. 20, s. 2020). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibn-mulcem> Erişim Tarihi: [12.04.2023]

- İlgar, Y. (1997). *Afyonkarahisarlı şair Ali Feyzî (hayatı, eserleri, edebî kişiliği ve Türkçe divânı)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İsen, M. (1994). *Acıyı bal eylemek Türk edebiyatında mersiye*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İsen, M. (2004). Mersiye. *İslâm ansiklopedisi* (C. 29, s. 218-219). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mersiye#3-turk-edebiyati> Erişim Tarihi: [23.03.2023]
- Karakaş, E. (2008). *Racûlî, hayatı, edebî kişiliği ve divanı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Ü. (2013). Yezîd. *İslâm ansiklopedisi* (C. 43, s. 513-514). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/yezid-i> Erişim Tarihi: [27.03.2023]
- Köksal, M. F. (2010). Bir şiir mecmuasından hareketle Kerbelâ literatürüne ekler. *Çeşitli yönleriyle Kerbelâ II. Cilt*. Sivas: Asitan Yayıncılık.
- Özmen, İ. (1998a). *Alevi Bektaşî şiirleri antolojisi Cilt IV*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları
- Özmen, İ. (1998b). *Alevi Bektaşî şiirleri antolojisi Cilt V*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları
- Tavukçu, O. K. (2009). Türk Edebiyatında ölüm şiirlerinin bazı üslûp özellikleri. *Halkbilim Dergisi*, 2(3-4), 59-73.
- Tosun, C. (2006). *Ali Rıza Erhan'ın hayatı, edebî şahsiyeti ve divanının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üzüm, İ. (1998). Hüseyin. *İslâm ansiklopedisi* (C. 18, s. 521-524). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/huseyin#2-literatur> Erişim Tarihi: [27.03.2023]
- Yılmaz, M. (2016). *Klasik Türk edebiyatında Kerbelâ hadisesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğit, İ. (1995). Emevîler. *İslâm ansiklopedisi* (C. 11, s. 87-104). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/emeviler#1> Erişim Tarihi: [27.03.2023]
- Yiğit, İ. (2009). Sıffin savaşı. *İslâm ansiklopedisi* (C. 37, s. 107-108). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sifin-savasi> Erişim Tarihi: [11.04.2023]
- Yüksel, A. T. (2012). Ubeydullah b. Ziyâd. *İslâm ansiklopedisi* (C. 42, s. 29-30). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ubeydullah-b-ziyad> Erişim Tarihi: [27.03.2023]

Extended Abstract

As in all world literatures, classical Turkish literature has brought all kinds of issues that are in life and that concern people to poetry, and by creating various fantasy worlds on these topics, it has brought them together with its readers. One of these issues is death, which is the end of man's adventure in this world and leads him to a new world. Death is certainly not the end but also a new beginning and in a sense the continuation of life in this world in the next.

There is no doubt that one of the greatest realities in the world is death. Although death is a journey to a different world for the deceased, it is the embodiment of sadness and grief for those who love it. The laments and words spoken after the deceased have taken their place in our written and oral

literature. It is seen that verbal and written laments were uttered after the people who died from the ancient times of old Turkish history. This type, called Sagu, has undergone various changes after the Turks chose Islam as their religion. As a result of this change, the elegy genre, in which the reflections of Arabic and Iranian literature were seen, emerged. Although the elegy genre originated from different nations as a source, Turkish poets reflected their originality in this genre. In classical Turkish literature, which is blended with Islamic views, elegies also have an important place.

Although the love for the deceased and the respect shown to him are expressed through dirges, degrading and insulting expressions are also included in the dirges for the people who caused the death of the loved one. The more the deceased is loved and respected by the society, the more the poets attached importance to writing an elegy to the deceased. The multiplicity and volume of dirges written to a person is also an indication of the respect and love for that person.

The poets, against those who are respected, loved, respected and whose death is deeply saddened, put forth their enthusiastic expressions, which blend their feelings with a deep lyricism, in this genre called dirge. One of these dirges is the Karbala Lamentations. Karbala elegies are a subject that should be kept separate from other elegies in Turkish literature and should be evaluated differently. Those who were martyred in Karbala, Hz. Hussein and his family, this event has been one of the most discussed topics in Islamic Turkish literature. One of the most striking elements in these elegies is that the poets on the one hand, Hz. While expressing the love they feel for Hüseyin and his relatives, on the other hand, he directs curses and curses at those who had a share in the realization of this painful event. From this point of view, perhaps no dirge and satire are seen together as much as in Karbala elegies.

As a result of the Karbala event, in which Hz. Hüseyin and his subjects were martyred, on the one hand, the deep sadness caused by this event was told in classical Turkish literature, on the other hand, the poets gave information about the names of the people who took action in this sad event and the activities they had done. When the information given in the poems is examined, it is seen that what the poets told overlaps with the historical documents. Whoever the poets refer to with bad adjectives in elegies, all of those people are Hz. They are the people who had a hand in Huseyin's murder.

Our first aim in our study is to mention the name of Hz. Hüseyin will be to reveal the activities of the people who were involved in the martyrdom of Hüseyin. Our next aim will be to reveal with what expressions these people whose names are mentioned in the Karbala elegies are mentioned by the poets in the poems.

It is seen that the most cursed and cursed person in the Karbala elegies is Yazid, the Umayyad ruler who was the chief responsible for the Karbala event. After that, the name most identified with curses is the murderer named Shemir. It is noteworthy that after Yazid, Shemir is the most satirical name. Shemir, because he was one of the few people who martyred Hz. Hüseyin. He was thought to be the person who directly martyred Hüseyin, and therefore his name was frequently mentioned by poets with bad adjectives. Among the influential figures in the Karbala Incident, the governor of Kufa, Ibn Ziyad, and the army commander, Ömer. The person named Sa'd also took his share of the bad descriptions of the poets. Although Marwan was not directly involved in the event, only Hz. Hüseyin was criticized and cursed for conveying the suggestion of using force against Hüseyin to Yazid.

It can be said that while the poets were describing the Karbala event, they did not miss any detail in the event and managed to place everyone involved in the poem in some way. In the aforementioned elegies, it is seen that criticism is directed against individuals and groups who are not directly involved in the Karbala event. Especially in the poems of Alevi-Bektashi poets, the Ümeyye family and the Süfyânîs, a branch of this family, have also been the target of criticism arrows. Although the Umayya family later became Muslims, Abu Sufyan, known for his actions against the Prophet. This family was seriously criticized for hosting Muaviye, who claimed the caliphate against Hz. Ali, at Yazid, who carried out the Karbala event.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1009-1023, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

YENİŞEHİRLİ AVNÎ'NİN "DUYMASIN" REDİFLİ GAZELİNE PSİKANALİTİK EDEBİYAT KURAMI ÇERÇEVESİNDE BAKIŞ

Mete Bülent DEGER*

Geliş Tarihi: 03.05.2023

Kabul Tarihi: 19.07.2023

Öz

Bu çalışmada, klasik Türk edebiyatında XIX. yüzyılın önemli şairlerinden biri olan Yenişehirli Avnî'nin divanında bulunan "duymasın" redifli gazelin psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde tahlili konu edilmiştir. Geleneksel şerh yöntemlerinden bağımsız olarak yapılan çalışmada, mezkûr gazel "sanatçıdan hareketle esere psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde bakış" ve "eserden hareketle sanatçıya psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde bakış" çerçevesinde iki farklı bakış açısı göz önüne alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda söz konusu gazelde şairin hayatına dair bilinen unsurların yansımaları ve gazelden hareketle şaire dair tespit edilen unsurlar ortaya konulmuştur. Bu bağlamda gazelde "şairin kekemeliğin gazeldeki yansımaları", "şairin bedensel zayıflığının gazeldeki yansımaları", "kendinden kaçış/hissizlik isteğinin gazeldeki yansımaları", "zıtlıklar ve çelişkilerin gazeldeki yansımaları" ve "ölüm korkusunun gazeldeki yansımaları" tespit edilerek mezkûr başlıklar altında örneklendirilerek irdelenmiştir.

Bu çalışmanın, divan edebiyatı şairlerinin hayatlarına dair unsurların şiirlerine yansımalarını psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde tespit edilip değerlendirilmesi ve çalışmada izlenen metot bakımından klasik Türk edebiyatı alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikanalitik edebiyat kuramı, klasik Türk edebiyatı, Yenişehirli Avnî, "duymasın" redifli gazel.

A VIEW TO YENİŞEHİRLİ AVNÎ'S GHAZAL OF "DUYMASIN" REPEATED VOICE IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOANALYTIC LITERARY THEORY

Abstract

In this study, the analysis of the ghazal with "duymasın" repeated voice in the divan of Yenişehirli Avnî, one of the important poets of the 19th century in Classical Turkish Literature, has been subject within the framework of psychoanalytic literary theory. In the study, which was carried out independently of traditional commentary methods, the aforementioned ghazal was examined by considering two different perspectives within the framework of "viewing the work from the artist within the framework of psychoanalytic literary theory" and "viewing the artist from the work within the framework of psychoanalytic literary theory." As a result of the examination, the reflections of the elements known to us about the life of the

* Dr. Öğr. Üyesi; Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, mbdeger@mersin.edu.tr.

poet in Avnî's ghazal with the "duymasın" repeated voice and the elements we have determined about the poet based on the ghazal in question have been revealed. In this context, the "reflections of the poet's stuttering in the ghazal", "reflections of the poet's bodily weakness in the ghazal", "reflections of the desire to escape from oneself/numbness in the ghazal", "reflections of contradictions and paradoxes in the ghazal" and "reflections of the fear of death in the ghazal" were determined and examined under the aforementioned titles by exemplifying.

As a result, it is thought that this study will contribute to the field of Old Turkish Literature in terms of determining and evaluating the reflection of the elements of divan literature poets' lives on their poems within the framework of psychoanalytic literature theory and the method followed in this study.

Keywords: Psychoanalytic literary theory, classical Turkish literature, Yenişehirli Avnî, ghazal of "duymasın" repeated voice.

Giriş

Duygu, düşünce, olay ve hayalleri estetik olarak ifade etme sanatı olan edebiyat; insanoğlunun kendi yarattığı ve her özelliği ile doğrudan veya dolaylı olarak insana dair unsurları bünyesinde barındırmaktadır. Dolayısıyla edebî eserlerin yaratıcısı olan insan, kendi hayatına dair unsurları yarattığı esere katar. Bu unsurlar eserin yaratıcısının hayatına, mizacına ve psikolojisine dair özellikleri de ihtiva eder. Bu bağlamda edebî eser incelemelerinde edebiyatçının hayatı iyi bilinmeli; ailesi, yaşadığı dönem, yaşadığı mekân ve daha birçok unsurun edebiyatçının eseri oluşturma esnasındaki hâletiruhiyesine etkisi göz önüne alınmalıdır.

Edebî eserlerdeki bir kelime, kelime grubu veya cümlenin yaratıcısı tarafından hangi sebeple ve nasıl ortaya konulduğunu tespit etmek ve hatta tespitinin de ötesine giderek derin analizler yaparak mezkûr unsurların oluşturulmasındaki psikolojik altyapıyı ortaya çıkarmak bir edebiyat araştırmacısı için her zaman çok önemli olmuştur. Dolayısıyla edebî eserlerin yaratıcılarının iç dünyalarını anlamak ve bunun edebî eserlere yansımalarını ortaya koymak konusunda edebiyatın psikolojiden yararlandığı bilinmektedir.

Bir bilim dalı olarak edebiyat psikolojisinin ortaya konması yolunda ilk çalışmalar Sigmund Freud tarafından yapılmıştır. Freud, edebî eserler üzerine çalışmalar yapmış ve edebî eseri ortaya koyan sanatçıyı psikanalitik bakış açısıyla değerlendirmiştir. Freud'dan sonra da Adler ve Jung gibi bilim insanları söz konusu alanda çalışmalar yapmışlardır.

Türk edebiyatında metinlerin psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde incelenmesine dair çalışmaların sayısı son yıllarda artmış olsa da batıya nazaran oldukça geç başladığı ve özellikle divan edebiyatı metinlerinin söz konusu kuram çerçevesinde incelenmesine dair örneklerin çok az olduğu bilinmekle birlikte son yıllarda psikanalitik edebiyat kuramının da divan edebiyatı metinlerinin incelenmesinde bir yöntem olarak kullanılmaya başladığı görülmektedir. Bu çalışma divan edebiyatına ait bir şiirin psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde incelenmesi yönüyle önem arz etmektedir.

1. Psikanalitik Edebiyat Kuramı

Psikanalitik edebiyat kuramı hakkında bilgi vermeden önce “psikanaliz” kavramının anlam çerçevesinin ortaya koyulması gerektiği kanaatindeyiz. Psikanaliz kavramı Sigmund Freud’un çeşitli araştırmalar ve bulgular neticesinde XIX. yüzyılın sonlarında ortaya koyduğu çalışmaları esas alınarak oluşturulan çeşitli kuramlar ve yöntemleri ihtiva etmektedir. Sözlük anlamı kısaca “ruhsal çözümlenme” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1949) olan psikanaliz; “bireyin yaşadığı sıra dışı bir olay karşısında (ölüm, kayıp, travma, taciz, istismar gibi) hissettiklerini davranışa dönüştüremeyip bilinç dışına itmesi, ötelemesi durumunda bu duyguların ifadeye dönüştürülmesinde kullanılan bir yöntem olarak belirtilmektedir” (Bozpinar, 2021, s. 72). “Freud söz, jest, mimik ve yazı gibi yollarla ortaya çıkan dilin düşüncelerin birer dışavurumları olduğunu ve bunların araştırılması gerektiğini belirtmekte ve bu bağlamda derinden gelen duygu ve düşüncelerin yüzeyde beliren şekli olarak kabul edilen bu dilsel göstergelerin çıktığı kaynağın biçimsel ve anlamsal izlerini taşıdığını ifade etmektedir” (Şeker, 2017, s. 198). Bu durumu daha çok Freud’un topografik kuramı ile ilişkilendirmek mümkündür. Freud, zihinsel süreçleri incelerken bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışı kavramlarını ortaya koymuştur. Bu çerçevede bilinç; uyanıklık ve farkında olabilme durumudur. Bilinç öncesi, bizim daha çok bilinçaltı diye tanımladığımız ve bilinç seviyesine çıkarılması kişinin iradesinde olan unsurlardır. Bilinç dışı ise insanın farkına varamadığı ve zihninde baskılanmış süreçlerdir. Bilinç dışı unsurların ortaya çıkarılması özel bir çabanın sonucunda gerçekleşir.

Freud, sanat eserleri ile ilgilenmiş ve psikanaliz yönteminin sanat eserinde nasıl uygulanacağına dair ilk örnekleri vermiştir. Freud, *Düşlerin Yorumu* adlı kitabında, Sophokles’in *Kral Oidipus* oyununda Oidipus kompleksi temasının bir örneğini bulmuştur (Moran, 2008, s. 153). “Freud, çocuğun ilk cinsel isteklerinin anneye yönelik olduğunu ve babasını rakip olarak gördüğü için de onun ölümünü istediğini söyler. Dostoyevski’nin *Baba Katilliği* adlı yazısında da sara hastalığına ve babasının ölümünü istemesine ait bulguları belirtir” (Uslu, 2020, s. 136).

Psikanalitik edebiyat kuramı, eseri meydana getiren kişinin bilinçaltını ortaya çıkararak eserin yaratıcısının psikolojik durumunu ortaya çıkarmayı hedefleyen bir kuramdır. Bu kuramın nitelikli bir şekilde uygulanması vasıtasıyla eser açıklanır ve eseri yaratanın psikolojik durumu ortaya çıkarılmaya çalışılır. “Freud’un bilinçaltıyla ilgili buluşlarına dayanan bu yöntemi bazıları sanatçının psikolojisini, bilinçaltı dünyasını, cinsel komplekslerini vb. ortaya çıkartmak için; bazıları aynı zamanda bu buluşları eserlerini yorumlamak için kullanmış, yine bazıları da eserlerindeki kişilerin psikolojisini, davranışlarını açıklamak amacıyla bu kişilere uygulamışlardır” (Moran, 2008, s. 149).

Psikanalitik edebiyat kuramında eseri meydana getiren kişinin üslubu başta olmak üzere eserde kullandığı kelimeler ve eserin muhtevasına dair birçok unsur önem arz etmektedir. Zira söz konusu üslup özellikleri ve dil unsurları vasıtasıyla eserin tahlili yapılarak eserin oluşturulma sebepleri ortaya konulacaktır. Bu sayede eseri meydana getiren kişinin ruhunun derinliklerinden dil ve üslubuna yansıyan gizli amacı ortaya çıkarılabilecektir. Nitekim “bireyde, hayatın unsurlarına oluşan arzular, duygular, heyecanlar, korkular, üzüntüler, sevinçler ve daha birçok duygu bilinç dışına itilir, orada depolanır ve baskılanır. Ancak bu ruha dair unsurlar hiçbir zaman kaybolmazlar ve bilinç dışında kalarak kişinin hayatını ve davranışlarını sürekli etkilerler” (Çelikkan, 2017, s. 223-224).

Psikanalitik edebiyat kuramında birbiriyle ilişkili üç bakış açısının ortaya çıktığı görülmektedir:

Bunlardan biri sanatçıdan hareketle eserin incelenmesi esasına dayanan bakış açısıdır. Bu bakış açısında sanat eserini meydana getiren kişinin hayatı, eğitim durumu, çevresi, hastalıkları ve daha birçok unsur sanat eserinin açıklanmasında önemli bir yere sahiptir. “Bu kuramda yazarın bilinçaltı ile ilgili önemli veriler sunacak ve eserin anlaşılması noktasında etkili rol oynayacak olan ayrıntılı ve eksiksiz biyografisi önemsenmektedir” (Dikmen ve Akın, 2019, s. 214).

Diğer bir bakış açısı, eserden hareketle sanatçının incelenmesi esasına dayanan bakış açısıdır. Bu bakış açısında eserin muhtevasında bulunan şahıslar, olaylar, ifade ve kavramlar vasıtasıyla eserin yaratıcısının hayatına dair unsurları ortaya çıkarmak hedeflenir. Bu bakış açısında eserin öznesinin sanatçının kendisinin olup olmadığının tespiti çoğu zaman oldukça önemlidir. Zira eserin muhtevasında sanatçının kişiliğine veya hayatına dair unsurların tespit edilmeye çalışılacaksa eserde sanatçıyı görmek önem arz etmektedir.

Son olarak ise psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde esere bakış bulunmaktadır. Bu tür bakış açısı, eserden hareketle sanatçının incelenmesi esasına dayanan bakış açısına benzemekle birlikte bu bakış açısında hedef; eseri meydana getiren yazarın/şairin psikolojisini ortaya koymak değil, sadece esere yoğunlaşmaktır.

Psikanalitik edebiyat kuramına dair pek çok eleştiri de bulunmaktadır. Özellikle eseri meydana getiren kişinin şahsi hayatına dair çeşitli tespit ve değerlendirmelerin yapılması konusundaki ahlaki kaygılar bunlardan biridir. Bir başka eleştiri de psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde yapılan değerlendirmelerin incelenen eserin edebî değerinin tespitinde herhangi bir etkiye sahip olmamasıdır. Dolayısıyla söz konusu kuram çerçevesinde yapılan eser incelemelerinin eserin edebî değerine katkısından söz edilemez. Psikanalitik kuramın kurucusu olan Freud’un sanatçıya bakış açısı da söz konusu kuramın edebiyatta uygulanması bağlamında çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Zira “Freud sanatçıya bir ruh hastası olarak bakmaktadır. Freud’un sanatçıyı ve özellikle yazarları ve şairleri ruh hastası sayması ve hayal kurmayla sanat arasında bulduğu ilişki tenkite uğramıştır” (Moran, 2008, s. 155). Freud’a göre birtakım nevrotik durumların sahibi insan içgüdüleri, itiler ve dürtüler içinde bir karmaşaya sahiptir. Toplumsal hayat, kanunlar, töreler ve genel ahlak kuralları bu dürtülerin, istek ve itilerin açığa çıkmasını, gerçekleşmesini engeller (Kolcu, 2015, s. 177). Ancak sanatçılar bu süreçte bazen hayallerin sınırlarını zorlar ve normal insanların dile getiremeyeceği düşünce ve hayalleri eserleri vasıtasıyla dile getirirler. Bu bağlamda zihinlerinin derinliklerinde bulunan başta cinsellik üzere arzu, korku vd. duyguları eserleri vasıtasıyla ortaya koyarlar. Bununla birlikte söz konusu duyguların ortaya konması çoğu zaman yazarın bilinçli bir tercihi değil, bilinçaltının dışı yansımasıdır. Freud bu konuda yaptığı çalışmada Dostoyevski’nin *Karamazov Kardeşler* romanına dair değerlendirmesinde “Dostoyevski’de biri yaratıcı sanatçı diğerleri nevrotik, ahlakçı ve günahkâr olmak üzere dört yön tespit etmiştir. Bu karmaşada insanın yolunu nasıl bulacağını sormuş ve bu durumu onun epilepsi hastası olmasından ilk karısının kendisini aldatmasına kadar birçok nevrotik durumla ilişkilendirmiştir” (Kolcu, 2015, s. 179).

Bir yazar veya şair psikanalitik açıdan incelenmeye diğer insanlara nazaran daha uygun görünmektedir. Bunun en temel sebebi yazar veya şairlerin muhayyilelerini dışı yansıtmaya yetenekleri ve -doğal olarak- eser bırakmış olmalarıdır. Elbette yıllar önce yaşamış ve hayatını

kaybedip sadece eserleri elimizde olan bir yazar veya şairi mezkûr açıdan incelemek kolay değildir. Burada edebî metinlerin psikanalitik incelenmesinde yön sorunu ortaya çıkmaktadır. Zira, bir edebî eser üzerinde yapılacak psikanalitik inceleme ile eserin yaratıcısının şahsiyeti ve mizacı hakkında değerlendirmede bulunulabileceği gibi şahsiyeti ve mizacı hakkında genel de olsa bilgi sahibi olunan bir yazar ya da şairin edebî eserine yansımış şahsiyeti ve mizacı ortaya çıkarılabilir. Bütün bunların dışında psikanalitik kuram ne sadece eserden şaire/yazara ne de sadece şairden/ yazardan esere bakar. Nitekim tamamen katılmasak da Freud'un da ifade ettiği üzere sanatçı bir ruh hastasıdır veya daha yumuşak bir ifade ile nevrotik kişilik özellikleri gösteren kişidir. Yani bu listeye çoklu kişilik özelliklerini barındırmayı eklemek de mümkündür. Dolayısıyla muhayyilesi sıradan insandan farklı olduğu belirgin olan bir edebiyatçının eserindeki özne kendisi, bir başkası veya kendi hayal dünyasında yarattığı başka birisi olabilir. Örneğin, hayatı boyunca açlığı yaşamamış bir yazarın açlığı mükemmel bir şekilde anlatması mümkündür. Ya da din adamı olması hasebiyle bir kadeh şarap bile içmediğini düşündüğümüz Şeyhülislam Yahya'nın divanının meyhane, şarap, kadeh, saki vb. unsurları ihtiva etmesi¹, edebiyatçıların sıradan insanlardan farklı olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Burada bir edebî eser, yaratıcısını ne kadar yansıtırsorusu da karşımıza çıkmaktadır. Yani "Fuzûlî ağlayıp sızlayan bağı yanık bir şair değil de gayet realist ve ciddi bir adam olabilir. O sadece yaptığı sanatın bir gereği olarak öyle bir kimliğe bürünmüş olabilir. Nef'î de neşeli mülayim veya sakin bir kişilik olabilir" (Kolcu, 2015, s. 187). Bir başka bakış açısıyla ise kendi fiziksel görünümünden memnun olmayan veya çocukluk travmaları olan bir edebiyatçının eserlerinde mezkûr olumsuzlukların izlerini görmek mümkündür. Dolayısıyla eserden yazara/şaire veya şairden/yazardan esere doğru yapılan tespit ve değerlendirmeler bir noktadan sonra içinden çıkılmaz bir hâle bürünebilmektedir. Ayrıca psikanalitik edebiyat kuramında edebî eserlerin değerini ortaya koymaya katkısı nedir, sorusu karşımıza çıkmaktadır. Pek çok edebî kuram, örneğin ontolojik edebiyat kuramı veya yapısalcılık kuramı gibi edebiyat kuramları, nitelikleri gereği eserlerin edebî değerlerini ortaya koymaya yönelik olabilmektedir. Ancak psikanalitik edebiyat kuramında -en azından- yukarıda söz konusu edilen üç yaklaşımda eserin edebî değeri ile ilgilenilmez. Bununla birlikte metin-okur ilişkisine odaklanan, özellikle psikanalizdeki "aktarım" (transference) kavramını kullanan yaklaşımlar bulunmakta ve bu yaklaşımların metinden okura duygu geçişiyle ilgilenirken metnin dinamiklerini, işleyişini vs. incelediği ve bu arada da metindeki kusurlara dikkat çektiği bilinmektedir. Bununla birlikte çalışmamızda söz konusu yaklaşımlardan ziyade sanatçıdan hareketle eserin incelenmesi ve eserden hareketle sanatçının incelenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada eserin edebî değerinin ortaya konulması veyahut şairin edebî şahsiyetinin tespiti gibi bir gaye güdülmemiştir.

2. Yenişehirli Avnî ve "Duymasın" Redifli Gazeli

Yenişehirli Avnî, klasik Türk edebiyatında XIX. yüzyılda yaşamış bir şairdir ve söz konusu edebiyatın son büyük temsilcilerinden biri olarak kabul edilmektedir. "Tahminen 1826-1827'de, bugün Yunanistan sınırları içinde kalmış olan Yenişehir'de (Larisse) doğmuş, 1883'te İstanbul'da vefat etmiştir" (Çavuşoğlu, 1991, s. 123). Eğitim hayatı hakkında elimizde bilgi bulunmayan Yenişehirli Avnî'nin çeşitli memuriyetlerde bulunduğu hayatının zorluklar içerisinde geçtiği bilinmektedir (Çavuşoğlu, 1991, s. 123). Yenişehirli Avnî Bey'in Arapça ve

¹ Elbette burada tasavvufun devreye girdiği de bilinmektedir.

Farsçayı iyi derecede bildiği ve bunun yanında hadis, tefsir gibi çeşitli İslami ilimlerde bilgi sahibi olduğu bilinmektedir.

Yenişehirli Avnî Bey'in edebî şahsiyeti ile gerçek hayatı arasında tezat ve çelişkinin olduğu ve her ne kadar Mevlevî bir şair olarak bilinse de hayatı göz önüne alındığında içki kullanan biri olduğu değerlendirilmektedir.

“Avnî Bey'in hayatı oldukça sıkıntı ve üzüntüyle geçmiştir. Yaşadığı geçim sıkıntısı yanında ilk eşi Emine Hanım'ı hemen ardından oğlu Hüsamet'in'i kaybetmesi Avnî Bey'i derinden etkilemiş, hatta yıkmıştır... Kaynaklar üst üste gelen bu iki üzücü ölüm hadisesinin Avnî Bey'in kendisini tamamen içkiye vermesine sebep olduğunu ifade ederler (Turan, 1998, s. 27-28).

Avnî Bey'in kekeme olduğu, divanında bunu belirten şiirler bulunduğu bilinmektedir. Şiirlerinde tasavvuf düşüncesi, bilhassa vahdet-i vücûd görüşü hâkim olan Avnî Bey'in bazı şiirlerinde ehl-i beyt sevgisinin de ötesinde Alevîlik neşvesi görülmektedir (Çavuşoğlu, 1991, s. 123).

Yenişehirli Avnî'nin eserleri şunlardır: *Türkçe Divan, Farsça Divan, Âteş-gede, Mir'at-ı Cünûn, Âb-nâme, Nihân-ı Kaza, Mesnevi Tercümesi, Istılahat Lugati ve İntak* (Turan, 2013). Söz konusu eserlerden *Âteş-gede, Mesnevi Tercümesi, Istılahat Lugati ve İntak* adlı eserlerin tamamlanmadığı bilinmektedir. “*Nihân-ı Kaza* adlı eserin ise şairin kendisi tarafından yakıldığı iddia edilmektedir” (Turan, 2013).

Yenişehirli Avnî'nin “duymasın” redifli gazeli şairin divanında bulunan ve beş beyitten oluşan bir şiirdir. Bilindiği üzere divan edebiyatında gazelerde beyit bütünlüğü bulunmaktadır. Yani gazeldeki her bir beyit genel olarak anlamsal olarak diğer beyitlerden bağımsız olarak değerlendirilir ancak bu bir kural değildir ve birbiriyle anlam ilişkisi olan beyitlerin bulunduğu gazellere de oldukça sık rastlanır. Özellikle redif kelime(ler)den oluşan gazelerde beyitler arası anlam ilişkisinin olma durumu daha fazladır. Yenişehirli Avnî'nin çalışma konumuz olan gazeli redifli bir şiir olduğu için beyitler arasındaki anlam ilişkisi daha belirgin bir şekilde anlaşılabilir.

Aşağıda söz konusu gazel ve nesre çevrilmiş hâli bulunmaktadır. Beyitlerin yazımında günümüz Türkçesinin imlâsına bağlı kalınmış. Sadece uzun ünlüler ve nazal n (ñ) gösterilmiştir.

- 1) Yâre fâş et râzîñi ammâ zebânîñ duymasın
Güft-gû-yı vuslatı rûh-ı revânîñ duymasın

[Sevgiliye sırrını açık et ama dilin duymasın. Kavuşmadaki sohbetinizi ruhun/sevgilin duymasın.]

- 2) Şöyle bî-hûş ol kemâl-i mestî-i vuslatla kim
Yâr âğuşında yatsın cism ü cânîñ duymasın

[Kavuşma sarhoşluğunun olgunluğuyla öyle kendinden geç ki sevgili kucağında yatsın (ama) bedenini ve canını duymasın.]

- 3) Öyle mest ol yâd-ı yâr ile dem-i âhirde kim
Darb-ı tîg-i mergi cism-i nâ-tüvânîñ duymasın

[Son nefeste sevgiliyi hatırlayarak öyle kendinden geç ki ölüm kılıcının darbesini güçsüz bedenini duymasın.]

- 4) Küşte²-i ‘aşk ol velikin öyle bî-rûh olma kim
Zevk-i pâ-bûs-ı nigârı üstühânîñ duymasın

[Aşkın maktulü/cesedi ol fakat öyle ruhsuz olma, güzel sevgilinin ayağını öpmenin zevkini kemiğin duymasın.]

- 5) Reng ü bûdan telh ü şîrinden olup âsûde his
Avniyâ bir bâde nûş et kim dehânîñ duymasın

[Renk ve kokudan acı ve tatlıdan rahat ol. Ey Avnî! Bir şarap iç ki ağzın duymasın.]

(Merhûm Avnî Beg Dîvânı, 1306, s. 134-135).

Daha önce ifade ettiğimiz üzere psikanalitik edebiyat kuramında eseri meydana getiren kişinin hayatına dair unsurların bilinmesi eserin tahlilinde önem arz etmektedir. Özellikle şairin/yazarın çocukluğu, çevresi, sağlık sorunları, yaşamış olduğu travmalar vb. hayatına dair unsurlar esere doğrudan veya dolaylı olarak aksetmektedir. Bu bağlamda psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde değerlendireceğimiz Yenişehirli Avnî'nin hayatına dair mevcut bilgilerin ortaya konulması gerekmektedir. Yenişehirli Avnî'nin hayatına ve mizacına dair elimizde olan bilgiler sınırlı olmakla birlikte şairin edebî eserlerini etkilediğini düşündüğümüz hayatına dair bazı önemli bilgilere de sahibiz. Yenişehirli Avnî'nin hayatı ve karakterine dair bilgileri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- Hayatında zıtlıklar ve çelişkilerin yoğun olduğu;
- Kekeme olduğu;
- Sıkıntılı ve üzüntülü bir hayat geçirdiği;
- Çok sevdiği eşini ve oğlunu kısa zaman aralığında kaybettiği;
- Eşini ve çocuğunu kaybettikten sonra sürekli içki kullandığı bilinmektedir.

3. Psikanalitik Edebiyat Kuramı Çerçevesinde “Duymasın” Redifli Gazelin Tahlili

Yenişehirli Avnî'nin “duymasın” redifli gazelin psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde değerlendirirken şairin hayatına dair bildiğimiz unsurlar başta olmak üzere söz konusu gazelin muhtevası bağlamında tarafımızca tespit edilen bilinçaltı yansımaları da esas alınarak beş başlık belirlenmiştir. Bunlar “şairin kekemeliğin gazeldeki yansımaları”, “şairin bedensel zayıflığının gazeldeki yansımaları”, “kendinden kaçış/hissizlik isteğinin gazeldeki yansımaları”, “zıtlıklar ve çelişkinin gazeldeki yansımaları” ve “ölüm korkusunun gazeldeki yansımaları” şeklindedir. Söz konusu başlıkların sayısını artırmak mümkün olmakla beraber tekrara düşmemek açısından daha genel başlıklar bağlamında değerlendirme yapmanın daha uygun olacağı değerlendirilmektedir.

² Bu kelimenin yazılışı Turan'ın çalışmasında (1998) “geşte” şeklinde olmakla birlikte doğru okunuşunun tarafımızca “küşte” olduğu değerlendirilmektedir.

3.1. Şairin Kekemeliğinin Gazeldeki Yansımaları

Konuşma bozuklukları arasında yer alan kekemelik; ses, hece veya kelimelerin konuşmanın ahengini bozacak şekilde tekrarlanması, uzatılması ya da aksine konuşma esnasındaki duraklamalar şeklinde gerçekleşen tıbbi bir durumdur. Bireyin bireysel yaşantısından toplum içerisindeki konumuna kadar pek çok unsuru olumsuz yönde etkileyen kekemeliğin fizyolojik ve psikolojik birçok sebebi olabilir.

Freud; konuşma bozuklukları arasında değerlendirdiği kekemeliği konuşmanın bütününe ritmini ve gerçekleştirmelerini etkilemeleri nedeniyle dil sürçmelerinden ayırmış ve bunu iç çatışkı ile ilişkilendirmiştir (Freud, 1996, s. 133-134).

Çalışma konumuzla ilgisi olması bağlamında psikanalitik açıklamalar kekemeliğe nörotik bir yanıt olarak değerlendirmekte ve kekemelik oral ve anal erotik gereksinimlerin doyumu ve/veya bastırılmış düşmanlığın bir ifadesi olarak görülmektedir. Böylece kekemeliğin konuşmayı baskı altına almanın bilinçdışı gereğini temsil ettiği belirtilmektedir (Akt. Cenkseven, 2000, s. 39).

Yenişehirli Avnî'nin kekeme olduğu bilinmekle birlikte Avnî'nin kekemeliğinin sebepleri ve özellikleri üzerine bir tespit yapmak mümkün değildir. Bu konuda, şairin kekemeliğine dair divanında çeşitli kullanımların olduğu bilinmektedir.

Çalışma konumuz olan gazelin ilk beytinde “sevgiliye sırrını açık et” ve “dilin duymasın” anlamındaki kullanımlarda şairin kekemeliğinin yansımalarını bulmak mümkündür. Bu kullanımların ilkinde şairin sevgiliye sırrını “söyle” yerine “açık et” şeklinde ifade kullanması dikkat çekicidir. Zira vezin gereği de olsa şairin “fâş et” yerine anlatmak, söylemek vb. anlamlara gelebilecek başka bir ifade kullanması mümkünken mezkûr ifadeyi kullanması bilinçaltındaki kekemeliğin verdiği travmatik duygunun yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum aynı beyitte söz konusu edilen “zebânîñ duymasın” ifadesinde daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Şair “dilin duymasın” anlamına gelen mezkûr kullanımda “dil”i teşhis ederek sırrı söyleyecek olan bir şahıs gibi telakki etmekte ve işlevini tam olarak yerine getiremeyen dile -dolayısıyla kekemeliğine- karşı bilinçaltındaki tavrını yansıtmaktadır.

Avnî'nin kekemeliğine dair bilinçaltının bir yansıması olarak son beyitteki ifadeler de dikkat çekicidir. Şair son beytin ilk mısraında dile ait unsurlar olan acı ve tatlıdan kendini rahat/huzurlu hissetmek istemekte ve sonrasında ikinci mısradan ise yine dile ilişkilendirilebilecek bir şekilde şarabın tadını ağzının hissetmemesini istemektedir. Söz konusu ifadelerde şairin dile ait unsurlardan kendini soyutlamak istemesi kekemeliğine dair bilinçaltı yansıması olarak değerlendirilebilir.³

3.2. Şairin Bedensel Zayıflığının Gazeldeki Yansımaları

İnsanların fiziksel özelliklerine dair sorun kabul edilebilecek durumların bireysel ve sosyal yaşamına önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir. Kişinin vücudundaki özür, kusur veya normalin dışındaki durumlar pek çok insan için sorun teşkil edebilmekte ve hayatını derinden etkileyebilmektedir. Söz konusu etkiler belirgin komplekslere sebep olabileceği gibi

³ Yenişehirli Avnî'nin divanında şairin kekemeliğine dair bilinçaltı yansımaları barındırdığını düşündüğümüz bazı kullanımlar bulunmaktadır. Aşağıda söz konusu kullanımlardan örnek bir beyit bulunmaktadır.

Ukde-bend olmadadır rişte-i enfâsumuz

Hâlet-i nez'e getürdi bizi âh ol lüknet (XIX. yy-Yenişehirli Avnî-G.30/3; Turan, 1998, s. 699).

[Nefeslerimizin iplikleri düğüm bağlayan olmaktadır. Ah o kekemelik/pelteklik bizi can çekişme durumuna getirdi.]

bilinçaltında yer alabilmekte ve kendisi ile barışık bir insan için bile çeşitli yansımalarla ortaya çıkabilmektedir. Bu oldukça çok seçenekli, karmaşık ve kişiye göre değişen bir durumdur. Zira özür, kusur veya normalin ölçüleri bile tam olarak belirgin değildir.

Yenişehirli Avnî'nin fiziksel özellikleri hakkında elimizdeki net bir bilgi bulunmamakta, sadece, şaire dair yapılan bazı çalışmalarda⁴ şairin göğüs hizasından yukarısını gösteren bir fotoğrafı bulunmaktadır. Bu bağlamda şairin fiziksel görünüşüne dair zayıf-şişman veya uzun-kısa gibi tespit bulunmak oldukça zordur.

Avnî'nin, “duymasın” redifli gazelinin iki beytinde şairin bedensel zayıflığını söz konusu ettiği görülmektedir. Bunlardan ilki, üçüncü beytin ikinci mısraında şairin “ölüm kılıcının darbesini güçsüz beden duymasın” anlamındaki ifadededir. Şair bu mısra da kendi bedenini “güçsüz, zayıf” olarak nitelendirmektedir. Diğeri ise dördüncü beytin ikinci mısraındaki “güzel sevgilinin ayağını öpmenin zevkini kemiğin duymasın” anlamındaki kullanımdadır. Söz konusu ifade de şair “kemik” anlamındaki “üstühân” kelimesini kullanmakta ve söz konusu kelime divan edebiyatında daha çok göğüs kafesinde bulunan kemikler olarak bilinmektedir. Bununla birlikte gerek üçüncü beytin ikinci mısraındaki “güçsüz beden” ifadesinde gerekse dördüncü beytin ikinci mısraındaki “kemik” kelimesindeki mecazi anlamları da göz ardı etmek mümkün değildir. Zira divan edebiyatında şairlerin şiirlerindeki temsilcileri olan âşığı zayıf, güçsüz ve bir deri bir kemik olarak tasvir ettiği de bilinmektedir. İncelediğimiz şiir vasıtasıyla şairin bedensel zayıflığından dolayı mustarip olduğuna dair kesin bir hüküm vermek mümkün olmasa da bu çalışmada yapılan diğer tespit ve değerlendirmeler ile divanda bulunan bazı beyitler göz önüne alındığında, söz konusu durumun muhtemel olduğu görülmektedir.⁵

3.3. Kendinden Kaçış/Hissizlik İsteğinin Gazeldeki Yansımaları

Birbirleriyle belirgin ilişkisi sebebiyle çalışmamız çerçevesinde bir arada değerlendirdiğimiz kendinden kaçış ve hissizlik isteği sadece edebiyatçıların değil genel olarak insanın mizacında bulunan bir unsur olarak değerlendirilebilir. İnsanın kendinden geçme isteğinin vasıtası olarak içki, uyuşturucu vb. maddeleri kullanabildiği bilinmektedir ancak çeşitli inanışlar ve ritüellerin de insan mizacında bulunan kendinden kaçış/hissizlik isteğini gerçekleştirmenin vasıtası olarak kullanıldığı bilinmektedir. Her ne vasıta ile olursa olsun kendinden kaçış/hissizlik isteği bilinçaltındaki ölüm korkusu ve dolayısıyla ölüme hazır olma içgüdüleri ile ilişkilendirilebilir. Freud bu durumu kısmen “yaşam tekniği olarak nevrotik bozukluğa kaçış olarak” (Freud, 2011a, s. 44) değerlendirmektedir.

Gazelde kendinden kaçış/hissizlik isteği daha çok “duymasın” redifi ile ilişkilendirilebilecek şekilde kendini göstermektedir.

İlk beyitte “duymak” fiili “hissetmek” anlamında düşünülürse bu beyitte kendinden kaçış/hissizlik isteği ortaya çıkmaktadır. Kendinden kaçış/hissizlik isteğine dair bilinçaltı yansıması bu beyitte iki şekilde ortaya çıkmaktadır. İlk mısra da şairin kendi sırrını açık etmek istemesi ve bunu yine kendine ait bir unsur olan dilinin duymamasını istemesi bilinçaltındaki kendinden kaçış/hissizlik isteği duygusunun yansıması olabilir. Aynı şekilde ikinci mısra da,

⁴ Söz konusu çalışmalar için bk. (Atalay, 2005 ve Özgül, 2015).

⁵ Yenişehirli Avnî divanında şairin bedensel zayıflığını söz konusu ettiği birçok ifade bulunmaktadır. Aşağıda söz konusu kullanımlardan örnek bir beyit bulunmaktadır.

Eger rûh-ı revânüm çıksa cism-i nâ-tüvânundan

Ümid-i kâm ile havf u recâ çıkmaz dehânundan (XIX. yy-Yenişehirli Avnî-Müs.4/3/2; Turan, 1998, s. 601).

[Eğer zayıf bedenimden akan/yürüyen ruhum çıksa arzu ümidi ile ağzımdan korku ve rica çıkmaz.]

sevgiliyle yaptığı sohbetten kendini soyutlama isteği de kendinden kaçış/hissizlik isteğinin yansıması olarak değerlendirilebilir.

İkinci beyitte şairin kavuşma anında sevgilinin kendi kucağında yattığı durumda bile canının ve bedeninin bunu hissetmemesini istemektedir. Bu durum şairin kendinden kaçış/hissizlik isteğinin yansıması şeklinde değerlendirilebilir.

Üçüncü beyitte şair son nefesini verirken bile kendinden geçmiş bir hâlde olmak istemektedir. Bu durum belirgin olarak kendinden kaçış/hissizlik isteğinin göstergesidir.

Dördüncü beyitte kullanılan ve “kemik” anlamına gelen “üstühân” kelimesi divan edebiyatında âşığın zayıflığını ifade etmek için kullanılır. Bu beyitte şair ruhunun/canının hissedeceği bir zevki bedene ait bir unsur olan kemiğinin hissetmemesini istemektedir. Bu bağlamda kendinden kaçış/hissizlik isteği de ortaya çıkmaktadır. Yenişehirli Avnî'nin eşini ve çocuğunu kaybettikten sonra devamlı içki kullandığı bilinmektedir.

Gazelin son beytinde şair renk, koku, acı ve tatlıyı hissetmemeyi arzulamakta ve bu hissizliğin sonucunda ağzının bile hissetmeyeceği şekilde bir şarap içmeyi istemektedir. Bu bağlamda kendinden kaçış/hissizlik isteği de bilinçaltı yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte renk, koku, acı ve tatlı gibi hislerin sekteye uğraması veya çeşitli sorunların oluşmasını afyon, esrar vb. uyuşturucu maddelerle ilişkilendirmek de mümkündür. Kaldı ki divan şiirinde bazı şairlerin afyon, esrar vb. uyuşturucu madde kullandığı bilinmektedir. Nitekim bazı “tezkireciler şairlerin içki ve afyondan içine düşmüş oldukları bedenî rahatsızlıklar, kaybettikleri sosyal saygınlık ve iş güçlerinden kalışlarını bazen açık bir üzüntü ve esef duygusu içinde ortaya koymaktadırlar” (Erkal, 2007, s. 34-35). Elbette Avnî'nin esrar, afyon vb. uyuşturucu madde kullanıp kullanmadığını tespit etmek oldukça zordur. Ancak şairin kendinden kaçış/hissizlik isteği konusunda söz konusu maddelere başvurmuş olabileceği de ihtimal dâhilindedir.⁶

3.4. Zıtlıklar ve Çelişkilerin Gazeldeki Yansımaları

Yenişehirli Avnî'nin hayatında zıtlıklar ve çelişkilerin olduğu bilinmektedir. Bu şiirde esasen ilk dikkati çeken bilinçaltı yansıması “çelişki” olarak değerlendirilebilir. Zira gazelin bütün beyitlerinde ilk bakışta “çelişki”li kullanımlar söz konusudur. Ancak bu konuda şunu belirtmek gerekir ki şairin bu gazeldeki çelişkili kullanımlarını bilinçsizce kullanılan tutarsız ifadeler olarak değerlendirilemez. Bununla birlikte çalışma konumuz olan psikanalitik edebiyat kuramında esere edebî bir değer verme gayesi bulunmadığı için şiirdeki tutarsızlığın edebî eleştirisi yapılmayacaktır. Zaten eserdeki “çelişki”li olarak görülen kullanımların derin yahut tasavvufi anlamları düşünüldüğünde farklı noktalara ulaşıldığı görülebilir. Dolayısıyla gazelde şairin hayatına dair “çelişki”nin şiirin teşekkülüne sirayeti söz konusudur ve bu da şairin bilinçaltı yansımalarının sonucudur.

Birinci beytin ilk mısraında şair kendi benliğine seslenmekte ve sırrını açık etmesini ancak bunu dilinin bile duymamasını istemektedir. İkinci mısraında ise kavuşma sohbetini ruhunun/sevgilinin duymamasını istemektedir. Bu beyitte şaire dair dikkati çeken ilk bilinçaltı

⁶ Yenişehirli Avnî divanında şairin kendinden kaçış/hissizlik isteğini yansıttığını düşündüğümüz birçok ifade bulunmaktadır. Aşağıda söz konusu kullanımlardan örnek bir beyit bulunmaktadır.

Öyle mest it bizi ey sâki-i rûh-efzâ kim

Hüsyâr olmayalum subh-ı kıyâmetde bile (XIX. yy-Yenişehirli Avnî-Mf.131/2; Turan, 1998, s. 1027).

[Ey ruha canlılık veren saki! Bizi öyle mest et ki kıyamet sabahında bile aklı başında/ayık olmayalım.]

yansıması çelişkidir. Daha sonraki beyitlerde de karşımıza çıkan çelişki şairin hayatına dair bilinen bir durumdur. Bu beyitte “duymak” fiili gerçek anlamı olan “işitmek” olarak düşünülürse açık edilen sırrın dil tarafından duyulmaması ve kavuşma sohbetini ruhun/sevgilinin duymaması mümkün değildir. Bu bağlamda söz konusu kullanımlar çelişkiye sebep olmaktadır.

İkinci beyitte şair, kendini sevgili ile kavuşmuş olarak hayal etmekte ve söz konusu kavuşmanın verdiği sarhoşluktan dolayı o kadar çok mest olmak istemektedir ki sevgilinin kucağında yatmasının verdiği keyfi bedeninin ve canının hissetmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu beyitte şaire dair bilinçaltı yansıması olarak çelişki dikkati çekmektedir. Beytin ikinci mısraında şair, sevgilinin kendi kucağında yatmasını ancak bunu bedeninin ve canının hissetmemesini istemektedir. Böyle bir durum olanaksız olduğu için çelişki söz konusudur.

Üçüncü beyitte şair, sevgilinin düşüncesi ile o kadar çok kendinden geçmek istemektedir ki son nefesini verirken bile ölümün acısını hissetmemek istemektedir. Beyitte, çelişki dikkati çeken ilk unsurdur. Şair (mecazen) kılıçla geleceğini düşündüğü ölümün acısını hissetmemek istemektedir. Elbette ki ölümün nasıl bir acı verdiğini bilmek olanaksızdır, bununla birlikte acı verici bir şey olduğu tahmin edilebilir.

Dördüncü beyitte şair, aşkın maktülü/cesedi olmayı ama ruhsuz olmamak gerektiğini ifade etmektedir ve bu çerçevede sevgilinin ayağından alınan busenin zevkini kemiğinin hissetmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu beyitte de çelişki ilk dikkati çeken unsurdur. Zira sevgilinin ayağını öpmekten alınan zevki kemiğin⁷ hissetmemesi mümkün değildir.

Beşinci beyitte şair renk, koku, acı ve tatlı gibi hislerden rahat/âzâde olmak gerektiğini ifade etmekte ve kendisine bir kadeh şarap içmesini ama içeceği şarabı ağzının hissetmemesi gerektiğini belirtmektedir. Şarabın içilmesi ve bunu ağzın hissetmemesi mümkün değildir, dolayısıyla söz konusu kullanımda da çelişki söz konusudur.

Çalışma konumuz olan gazelde doğrudan “tezat” sanatının anlam çerçevesine dâhil edilebilecek bir kullanım bulunmamakla birlikte şairin hayatına dair bilgilerimiz ve divanında bulunan pek çok şiir ışığında şairin zıtlıklar ve çelişkilerle dolu hayatının yansımalarını görmek mümkündür.⁸

⁷ “Sevgilinin ayağını öpmekten alınan zevki kemiğin hissetmemesi” anlamındaki ifadenin farklı şekillerde yorumlanması mümkündür. Bunlardan biri “bir şeyi iliklerine kadar hissetmek” anlamındaki kullanımla ilişkilendirilebilecek anlamdır. Bu anlamda kemik-ilik ilişkisi bağlamında değerlendirme yapılabilir. Bir diğer ilişkilendirme ise cinsellikle ilişkilendirilen, ayak fetişizmi de denilen ve ayaklardan cinsel yönden zevk alma şeklindedir. “Sevgilinin ayağını öpmekten zevk alma”nın kültürel anlamda “saygı” anlamında yorumlamak da mümkündür. Dolayısıyla söz konusu ifadenin anlam çerçevesi oldukça geniş görünmektedir. Bunun birlikte -sadece bir ifade ile- şairi “ayak fetişizmi” ile ilişkilendirmenin psikanalitik kuram çerçevesinde bir değerlendirme için bile yetersiz ve geçersiz olacağını düşünmekteyiz. Kaldı ki söz konusu ifadeye benzer kullanımların divan edebiyatında başka şairler tarafından kullanıldığı da bilinmektedir.

⁸ Yenişehirli Avnî divanında zıtlıklar ve çelişkilerin yansımalarını barındırdığını düşündüğümüz birçok ifade bulunmaktadır. Aşağıda şairin divanından bulunan şiirlerden zıtlık ve çelişki ihtiva eden örnek bir beyit bulunmaktadır.

Mecnûn gibi yâ ‘âkil-i ferzâne-mizâc ol

Yâ zât-ı Felâtûn gibi dîvâne-mizâc ol (XIX. yy-Yenişehirli Avnî-G.261/1; Turan, 1998, s. 846).

[Ya Mecnun gibi akıllı mizaca sahip ol ya da Eflatun gibi deli mizaca sahip ol.]

3.5. Ölüm Korkusunun Gazeldeki Yansımaları

Freud, insanların yapıcı ve yıkıcı yönlerinin iki temel dürtü ile şekillendiğini ifade etmektedir. Bu iki temel dürtü yaşam ve ölüm içgüdüleridir. Freud bu iki dürtünün sürekli çatışma hâlinde olduğunu belirtmekte ve ölümü “Thanatos” yaşamı ise “Eros”⁹ adıyla ifade etmektedir (Karabulut, 2013, s. 256). Yine Freud, ölüm korkusu ile ilgili olarak “Ölüm korkusunun mekanizması ancak, benin narsistik libido yatırımını büyük ölçüde bırakması, yani kaygı duyduğu başka durumlarda bir dış nesneyi terk ettiği gibi kendisini terk etmesi olarak görülebilir. Bence ölüm korkusu, ben ile üst ben arasında ortaya çıkan bir şeydir” (Freud, 2011b, s. 115) şeklinde bir değerlendirmede bulunmaktadır.

İnsanın yaşama içgüdüüne sahip olduğu ve ölüm muammasına karşı ise korku beslediği bilinmektedir. İnsandaki ölüm korkusu daha çok ölüm anı ve ölümden sonrasının bilinmezliğine dayanmaktadır. Özellikle, ölüm sonrası cezalandırılma düşüncesi insanı bu bilinmezlik içinde çeşitli duygulara sürükleyebilmektedir.

Yenişehirli Avnî’deki ölüm korkusunu doğrudan ölümden sonrasının muammasından ziyade ölüm anı ile ilişkilendirmek mümkündür. Zira daha önceki bölümlerde üzerinde durduğumuz kendinden kaçış/hissizlik isteğinin gazeldeki yansımalarını ölüm korkusunun sonucu ile açıklayabiliriz. Şair ölüm anının acı vereceğini düşünmekte ve korkmakta, dolayısıyla da ölüm anını hissetmek istememektedir.

Avnî’nin eşini ve oğlunu kısa zaman aralığında kaybettiği bilinmektedir. Üçüncü beyitte şairin son nefesini verirken bile hatırlayarak kendinden geçmek istediği kişinin kaybettiği eşi olduğu değerlendirilmektedir. Beyitte ölümü korkusunu da düşündüren ikinci mısra şairin eşinin ölümü ve şairin ölüm acısını hissetmek istememesi ile ilişkilendirilebilir.

Dördüncü beytin ilk mısramında da ölüm korkusunun yansıması olarak düşünebileceğimiz ifadeler bulunmaktadır. Zira şair söz konusu mısra da kendisine aşkın maktulü/cesedi olmayı ama ruhsuz olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kullanımda şairin ölümün “hiç”liğinden ve “yokluk”undan¹⁰ korkusu ortaya çıkmaktadır.

Ölüme karşı hissizlik isteğini ve dolayısıyla ölüm korkusunu son beyitte de görmek mümkündür. Nitekim şair son beyitte görmek, koklamak, tatmak gibi temel duyuları hissetmek istememektedir. Bu durumu da şairin bilinçaltında yatan ölüm anının vereceği duygulardan uzaklaşma isteğiyle ilişkilendirmek mümkündür.¹¹

⁹ Eros, Yunan mitolojisinde aşk tanrısına, Thanatos da ölüm tanrısına verilen isimdir. Eros’un amacı, yaşamı devam ettirmek için, yeni bağlantılar kurarak bütünler oluşturup, bu bütünlüklerin bozulmadan devamlılığını sağlamakken, Thanatos Eros’un kurduğu bağlantıları ortadan kaldırıp nesneyi yok etmeyi amaçlamaktadır (Güner, Demir vd., 2018, s. 638).

¹⁰ Ölüm için “hiçlik” ve “yokluk” kavramlarını “var olmama durumu” veya “mevcutken yok olma” bağlamında değerlendirdiğimizde şairin ölüm korkusu belirginleşmektedir.

¹¹ Yenişehirli Avnî divanında ölüm korkusunun yansımalarını barındırdığını düşündüğümüz birçok ifade bulunmaktadır. Aşağıda söz konusu kullanımlardan örnek bir beyit bulunmaktadır.

Olmazsa bir neticesi ömr-i bekâ gibi

Avnî vücûd-ı nev’-i beşerden çi fâ’ide (XIX. yy-Yenişehirli Avnî-G.369/5; Turan, 1998, s. 914).

[Avnî, ölümsüzlük/bâkîlik gibi bir neticesi olmayacaksa insan türünün varlığının ne faydası var.]

4. Genel Değerlendirme ve Sonuç

Bu çalışmada, klasik Türk edebiyatında XIX. yüzyılın önemli şairlerinden biri olan Yenişehirli Avnî'nin "duymasın" redifli gazeli psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Yenişehirli Avnî'nin hayatına dair bildiğimiz durumlar olan "zıtlık ve çelişki", "kekemelik", "sıkıntı ve üzüntü", "eşini ve oğlunu kaybetmenin acısı" ve "kendini içki ile avutma" ışığında söz konusu şiir incelenmiştir. Çalışmada Avnî'nin hayatına dair olan ve gazelinde izleri görülen söz konusu unsurlar psikanalitik edebiyat kuramı bağlamında incelenerek şiirde şairin bilinçaltının yansımaları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Avnî'nin gazelinde tespit ettiğimiz bilinçaltı yansımaları olan ve birbirleriyle sebep-sonuç ilişkisi içerisindeki "şairin kekemeliğin gazeldeki yansımaları", "şairin bedensel zayıflığının gazeldeki yansımaları", "kendinden kaçış/hissizlik isteğinin gazeldeki yansımaları", "zıtlıklar ve çelişkilerin gazeldeki yansımaları" ve "ölüm korkusunun gazeldeki yansımaları" tespit edilmiş ve yorumlanmıştır.

Avnî'nin gazelini psikanalitik edebiyat kuramı bağlamında bir bütün olarak değerlendirdiğimizde bilinçaltından şiire yansıyan temel unsurun ölüm korkusu olduğunu ve ölüm korkusuna giden yolda kekemelik, bedensel zayıflık, kendinden kaçış/hissizlik isteği ve zıtlıklar ve çelişkinin birer alt unsur olduğunu değerlendirebiliriz. Ancak söz konusu unsurların da birbirlerinden bağımsız olmadığını, hatta aksine birbirleriyle derin ilişki içerisinde olduğunu ifade etmek gerekir. Nitekim söz konusu unsurlar sebep-sonuç ilişkisi içerisinde girift bir yapıya sahiptirler.

Şairin kekemeliğinin ve şairin bedensel zayıflığının gazeldeki yansımalarını ilk aşamada kendinden kaçış/hissizlik isteği ile ilişkilendirmek gerekir. Ancak bu ilişkilendirme nihai bir "sebep" olarak değil daha çok bir aşama niteliğindedir. Zira şairin kendinden kaçış/hissizlik isteği daha çok doğrudan sıkıntılı ve üzüntülü hayatıyla ilişkilidir. Bu da eşinin ve oğlunun ölümüne ve sonrasında kendini içkiyle avutmaya çalışmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla kendinden kaçış/hissizlik isteği bu aşamada "sonuç" niteliğindedir. Yukarıdaki unsurlardan beslenen nihai "sebep" olan "ölüm korkusu" ile ilişkili bir diğer unsur/sonuç ise "çelişki"dir. Şairin kekemeliğini, bedensel zayıflığını ve kendinden kaçış/hissizlik isteğini "çelişki"nin sebepleri olarak değerlendirebiliriz. Bütün bunlar bir arada düşünüldüğü zaman, Avnî'nin "duymasın" redifli gazeline psikanalitik edebiyat kuramı çerçevesinde bakıldığında bilinçaltında yatan "ölüm korkusu" ortaya çıkmaktadır. Söz konusu şiirde ölüm korkusu nihai bir "sebep"tir.

Sonuç olarak Yenişehirli Avnî'nin "duymasın" redifli gazelinde şairin hayatına dair bazı unsurların doğrudan veya dolaylı yansımaları tespit edilmiş ve bu yansımaların gazelin bir veya birkaç beytinde olabildiği gibi gazelin bütün beyitlerinde de görülebildiği anlaşılmıştır. Bu çalışma divan edebiyatı metinlerinin incelenmesinde pek tercih edilmeyen bir yöntem olarak psikanalitik edebiyat kuramının bir gazelin incelenmesinde kullanılması açısından önem arz etmekte ve ayrıca ilgili kuram çerçevesinde divan edebiyatında gazel, kaside, mesnevi vd. nazım şekillerine ait şiirlerin incelenmesi bağlamında klasik Türk edebiyatı alanına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

- Atalay, M. (2005). *Yenişehirli Avnî, Farsça divan*. Erzurum: Aktif Yayınları.
- Bozpinar, Ç. (2021). Gülten Akın'ın şiirlerinin psikanalitik kuram açısından incelenmesi. *International Journal of Turkish Academic Studies*, 2(2), s. 70-87.
- Cenkseven, F. (2000). Kekemelik üzerine. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), s. 37-48.
- Çavuşoğlu, M. (1991). Avni Bey, Yenişehirli. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C.4, s. 123-124. <https://islamansiklopedisi.org.tr/avni-bey-yenisehirli>
- Çelikkan, Ş. (2017). Sigmund Freud'da yaratmanın psikolojisi: Psikanalitik sanat. *Sobider*, 4(11), s. 220-227.
- Dikmen, Ö. ve Akın, H. (2019). Cahit Sıtkı Tarancı'nın değirmen şiirini psikanalitik edebiyat kuramı açısından okuma denemesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), s. 211-222.
- Erkal, A. (2007). Divan şiirinde afyon ve esrar. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 33, s. 25-60.
- Freud, S. (1996). *Günlük yaşamın psikopatolojisi*. Çev. Şemsa Yeğin. İstanbul: Payel Yayınları. (Eserin Özgün Adı: Zur Psychopathologie des Alltagslebens, 1901)
- Freud, S. (2011a). *Uygurluğun huzursuzluğu*. İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin Özgün Adı: Das Unbehagen in der Kultur, 1930)
- Freud, S. (2011b). *Haz ilkesinin ötesinde ben ve id*. Çev. Ali Babaoğlu. İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin Özgün Adı: Jenseits des Lustprinzips Das Ich und das Es, 1920)
- Güner, E., Demir B. vd. (2018). Yaşam (Eros) ve ölüm dürtüsü (Thanatos): Antik Roma neşeli iskelet mozaiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), s. 637-640.
- Karabulut, M. (2013). *Edip Cansever'in şiiri: Psikanalitik bir inceleme*. Ankara: Öncü Kitap.
- Kolcu, A. İ. (2015). *Edebiyat kuramları*. (4. Baskı). Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Moran, B. (2008). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. (18. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Merhûm Avnî Beg Dîvânı (1306), Dersâdet, Mahmûd Beg Matbaası (*University of Toronto Library*'den pdf olarak indilmiştir.)
- Özgül, M. K. (2015). *Yenişehirli Avni Bey*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Şeker, E. (2017). Aşk ve ideoloji bağlamında psikanalitik söylem çözümlemesi. *EÜ SBE Dergisi*, 6(2), s. 194-222.
- Turan, L. (1998). *Yenişehirli Avnî Bey divanının tahlili (tenkitli metin)-Encümen-i Şu'arâ ve Batı tesirinde gelişen Türk edebiyatına geçiş*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, L. (2013). Avnî, Yenişehirli. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/avni-yenisehirli>
- Türk Dil Kurumu (2011). Psikanaliz, *Türkçe Sözlük* (11. Baskı, s. 1949).
- Uslu, A. (2020). Zindandan Mehmet'e mektup şiirinin psikanalitik çözümleme denemesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), s. 135-146.

Extended Abstract

Literature, which is the art of expressing feelings, thoughts, events and dreams aesthetically; It contains human-related elements directly or limitedly created by human beings and their characteristics. Therefore, man, who is the creator of literary works, adds elements of his own life to the work he creates. These elements also include the life, temperament, psychology etc. of the creator of the work.

The emergence of literary psychology as a branch of science and the determination of the psychological elements in the literary work begin with Sigmund Freud. Psychoanalytic literary theory is a theory that aims to reveal the psychological state of the creator of the work by revealing the subconscious of the person who created the work. Through the qualified application of this theory, the work is explained and the psychological state of the creator is tried to be revealed.

Yenişehirli Avnî is a poet who lived in the XIX. century in Classical Turkish Literature and is accepted as one of the last great representatives of this literature. He was born, presumably, in 1826-1827, in Yenişehir (Larisse), which is now within the borders of Greece, and died in Istanbul in 1883.

The ghazal of Yenişehirli Avnî, which is the subject of our study, with the redif “duymasın” is a poem consisting of five couplets in the poet's divan. While evaluating the ghazal in question within the framework of psychoanalytic literary theory, five titles were determined based on the subconscious reflections determined by us in the context of the content of the ghazal, especially the elements we know about the life of the poet. These are “reflections of the poet's stuttering in the ghazal”, “reflections of the poet's bodily weakness in the ghazal”, “reflections of the desire to escape/numbness in the ghazal”, “reflections of the contradictions and paradoxes in the ghazal” and “reflections of the fear of death in the ghazal.”

When we evaluate Avnî's ghazal as a whole in the context of psychoanalytic literary theory, we can evaluate that the basic element reflected in the poem from the subconscious is the fear of death, and that stuttering, bodily weakness, desire to escape from oneself/numbness and contradictions and paradoxes are sub-elements on the way to the fear of death. However, it should be stated that the said elements are not independent of each other, on the contrary, they are in a deep relationship with each other. As a matter of fact, the factors in question have an intricate structure within the cause-effect relationship. It is necessary to associate the reflections of the poet's stuttering and the poet's bodily weakness in the ghazal with the desire to escape from oneself/numbness at the first stage. However, this association is more of a phase rather than a final cause. Because the poet's desire to escape from himself/herself is mostly directly related to his troubled and sad life. This is about the death of his wife and son and then trying to console himself with alcohol. Therefore, the desire to escape from oneself/numbness is a “result” at this stage. Another factor/result related to the “fear of death”, which is the ultimate “cause” fed from the above elements, are “contradictions and paradoxes.” We can consider the poet's stuttering, bodily weakness, and his desire to escape/numbness as the causes of “contradictions and paradoxes.” When all of these are considered together, when we look at Avnî's ghazal of “duymasın” repeated voice within the framework of psychoanalytic literary theory, the “fear of death” that lies in the subconscious comes out. Fear of death is the ultimate “cause” in the poem in question.

As a result, direct or indirect reflections of some elements of the poet's life in Yenişehirli Avnî's ghazal of “duymasın” repeated voice have been determined and it has been understood that these reflections can be seen in one or several couplets of the ghazal, as well as in all the couplets of the ghazal. This study is important in terms of the use of psychoanalytic literary theory in the analysis of a ghazal, as a method that is not preferred in the examination of divan literature texts and also within the framework of the relevant theory, it is considered that it will contribute to the field of Old Turkish Literature in the context of examining the poems belonging to ghazal, ode, masnavi and other verse forms in divan literature.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1024-1054, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

MAKSADÎ'NİN KANİJE KALESİ FETİHNÂMESİ

Semih YEŞİLBAĞ*

Geliş Tarihi: 13.08.2023

Kabul Tarihi: 28.08.2023

Öz

Haberleşme imkânlarının günümüzdeki kadar gelişmediği eski devirlerde fethin ülke içinde ve dışında duyurulması gerekli görülmüştür. Bu amaçla özellikle İslâm beldelerine katılmış yeni yerlerin ilanı için fetihnâmeler yazılmış, çeşitli yerlere gönderilmiştir. Bu eserler, padişahların fethedilen yerleri haber veren ferman ve mektupları dışında fetihten bahseden edebî bir türü karşılamak için de kullanılmıştır. Edebiyatımızda sanatçılar, fethedilen yerler münasebetiyle bu türde pek çok eser kaleme almışlardır.

Eldeki bilgiler ışığında 16. yüzyılın ikinci yarısında Balkan coğrafyasında doğduğu düşünülen Maksadî de 1600 yılında Kanije Kalesi'nin Osmanlı Devleti topraklarına katılması vesilesiyle fetihnâme türünde bir şiir yazmıştır.

Bu makalede fetih, fethiyye ve fetihnâme terimleri açıklanmış; Kanije ve Kanije Kalesi'nin fethi hakkında bilgiler verilmiş; eserin müellifi olan Maksadî tanıtılmış; şiirin şekil özellikleri, muhtevası üzerinde durulmuş ve şiirdeki bilgiler ile tarihî kaynaklardaki bilgilerin mukayesesi şiirden alınan beyitlerin delaletiyle yapılmıştır. Eserin çeviri yazılı metni ve orijinal sayfaları da çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bu çalışma ile daha çok Tiryâkî Hasan Paşa'nın 1601'deki destansı müdafaası ile bilinen Kanije'nin Sadrazam Damad İbrahim Paşa (ö.1010/1601) tarafından gerçekleştirilen fethinin de önemli olduğu vurgulanırken Hasan Beyzâde Ahmed Paşa tarafından yazılmış mensur eserin Kanije fethi için yazılmış tek fetihnâme olmadığı, tarihî bir olayı konu alan şiirlerde tarih ile edebiyatın birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu gibi hususlar da dikkate sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Maksadî, Kanije, Kanije Kalesi'nin fethi, fetihnâme, şiir mecmûaları.

MAKSADÎ'S FETİHNÂME OF THE CONQUEST OF KANİJE CASTLE

Abstract

In ancient times, when the means of communication were not as developed as they are today, it was deemed necessary to announce the conquest within and outside the country. For this purpose, especially for the announcement of new places that were annexed to Islamic lands, fetihnâme (conquest poem) were written and sent to different places. These works were also used to meet a literary kind that mentions conquest, apart from the

* Dr. Öğr. Üyesi; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, syesilbag@hotmail.com.

sultans' edicts and letters announcing the conquered places. In our literature, artists wrote works in this genre on the occasion of conquered places.

In the light of the available information, Maksadî, who is thought to have been born in the second part of 16th century in the Balkan region, wrote a *kıt'a* (a form of poetry in classical Turkish literature) in the field of *fetihnâme* on the occasion of the conquest of the Castle of Kanije to the Ottoman State in 1600.

In this article, the terms conquest, *fethiyye* and *fetihnâme* are explained, information about Kanije and its conquest is given, the poet of the *kıt'a* Maksadî, is introduced, the formal features and content of the poetry are emphasized, and the comparison of the information in the *fetihnâme* with the information in historical sources is made by means of the couplets taken from the *kıt'a*. The transcribed text and original pages of the work are also included in the study.

With this research, it is tried to show that the conquest of Kanije Castle by Grand Vizier Damad İbrahim Pasha (d. 1010/1601) in 1600, which is mostly known for the epic defense of Tiryâkî Hasan Pasha in 1601, is also important, that the prose work written by Hasan Beyzâde Ahmed Pasha is not the only *fetihnâme* written for the conquest Kanije, and that history and literature complement each other in *fetihnâme* about a historical event.

Keywords: Maksadî, Kanije, conquest of Kanije Castle, *fetihnâme* (conquest poem), poetry journals.

Giriş

Kanije Kalesi'nin fethinden bahsedilen bu çalışmada öncelikli olarak fetih, *fethiyye* ve *fetihnâme* kavramları üzerinde durulması yerinde olacaktır. *Fetih*; açma, açılma, küşat; bir memleket, şehir veya mevkinin savaşa düşman elinden alınması (özellikle İslâm topraklarına katılması), ele geçirme, zapt etme; bir ülkeyi İslâmiyet'e açma (Ayverdi, 2011, I/s. 961-962; Çağbayır, 2007, II/s. 1569) anlamlarına gelen Arapça bir kelime olup çoğulu *fütûh* ya da *fütûhât*tır. Terim olarak İslâm'da meşrû görülen savaşlar hakkında cihad kelimesine benzer bir anlamda kullanılmıştır. İslâm tarihinde Hz. Peygamber ile sahabeler tarafından gerçekleştirilen zaferlerle dolu sefer ve savaşlar için de bu terim kullanılmıştır. Ancak burada kelime; kalbi ve akli İslâm gerçeğine açmak, İslâm mesajının önündeki engelleri kaldırmak, insanın kalbine ve aklına ulaşmayı mümkün kılacak ortamı hazırlamak anlamına da gelmektedir. Türk kültüründe ise bu ifade, İstanbul'un fethini anlatan bir terim hâline gelmiştir (Sungurhan Eyduran, 2003, II/s. 482).

Kelime anlamı fethi mensup olan *fethiyye* ise edebiyat terimi olarak daha çok teşbib bölümlerinde herhangi bir yerin fethinin söz konusu edildiği veya teşbibi olmadan doğrudan fethi gerçekleştirenin övgüsünün yapıldığı kasidelere verilen isimdir. Bu şiirler; bir şehrin, bir kalenin İslâm topraklarına katılması dolayısıyla o yerin fâtihiine sunulan ve onun övgüsü için yazılmış şiirlerdir. *Fethiyye*de fethedilen yerin önemi, tasviri, savaşa hazırlık, fetheden askerlerin tekbir sesleri, şükür nidaları, satır aralarında tarihî bilgiler, birtakım özel isimler gibi hususlar dile getirilir. Eğer kasideye doğrudan methe girilerek başlanmışsa fâtihin kılıcı, atı, heybeti, savaşçılığı, makamı, kahramanlıkları, askerinin kahramanlık ve coşkusu gibi konulara da yer verilir (Köklügiller, 2000, s. 115; Aydemir, 2003, s. 483).

Fetihnâme terimi ele alınacak olursa bu kelime, öncelikle bir tarih terimidir. Bu yönüyle fetih yazısı veya fetih mektubu anlamındadır. Kazanılan savaş sonunda elde edilen topraklar nedeniyle komşu hükümdarlara, hanlara, prens, şehzade ve valilere gönderilen zafer içerikli

yazılardır. Şekil yönünden fermana benzeyen bu yazılar, padişahın imza ve tuğrasını da taşımaktadır (Akkuş, 2007, s. 77). Türk-İslâm ve diğer İslâm devletlerinde fethedilen beldeleri, kazanılan zaferleri haber veren mektup ve fermanlarla bu fethi anlatan tarihî-edebî eserlere genel olarak fetihnâme denir. Fetihnâmeler, padişah ya da önemli devlet ricalinden bazı kişilerin ferman veya mektupları ve bir yerin fethini anlatan edebî metinler şeklinde temelde iki gruba ayrılabilir. Doğrudan ya da dolaylı olarak fetihle ilgili olan *gazavâtname*, *zafernâme*, *beşâretname*, *tehditname*, *Selimname*, *Süleymânname* gibi farklı isimli edebî metinler arasında bazı farklılıklar bulunsa da bu türler, içerik olarak benzer hâlde ve genellikle keskin farklarla ayrılamayacak kadar birbirine karışmış şekildedir (Aksoy, 1995, s. 471).

Orta Çağ İslâm dünyasında hükümdarlar, ülke içinde ve dışında güçlerini, hâkimiyetlerini göstermek için dosta, düşmana süslü ifadelerle yazılmış mektuplar, fermanlar göndermişler; kazandıkları zaferleri, fethettikleri yerleri haber vermişlerdir. Söz gelimi Gazneliler; herhangi bir zafer münasebetiyle devlet içindeki yarı müstakil hükümdarlara, Abbâsî halifelerine ve civardaki farklı devletlere fetihnâmeler göndermiştir. Selçuklu Devleti'nde, Selçuklu Devleti'nin halefi olan Harzemşahlar, Anadolu Selçukluları, İlhanlılar ve onları takip eden diğer Türk devletlerinde de bu usule riayet edildiği görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde de daha İstanbul'un fethinden önceki zamanlarda bile Hristiyan âlemine karşı kazanılan başarılar, İslâm hükümdarlarına fetihnâmelerle haber verilmekteydi (Aksoy, 1995, XII/s. 470-472; Pakalın, 1993, I/s. 614; Pala, 1995, s. 189).

Edebî bir tür olarak edebiyatımızda 15. yüzyıldan itibaren görülen fetihnâme örnekleri, küçük bir şiir ve yazılardan bağımsız cilt hâlinde olacak kadar farklı hacimlerde olabilmektedir. Bunlar; galibiyet ile biten bir savaşı, savaş sahnelerini, bu savaştaki kahraman ve kahramanlıkları; bir beldenin veya kalenin özellikle gayrimüslimlerden alınmasını konu alan, coşkulu bir dille yazılmış metinlerdir. Örnekleri incelendiğinde bu eserlerde daha çok bir şehrin ya da kalenin alınışından bahsedildiği görülmektedir. Zamanla gazavâtname ve zafernâmeler ile karışmış, belirli bir olayı anlatmak yerine bir padişahın, bir vezirin veya kumandanın bütün savaşlarını, fetihlerini anlatan fetihnâmeler de ortaya çıkmıştır. Bu başlığı taşıyan birçok eserin de genel bir tarihin küçük bir kısmını teşkil etmeleri, bu alandaki karışıklığı daha da artırmıştır. Bu metinler; şiir, düzyazı ya da karışık olarak kaleme alınmıştır. Manzum fetihnâmelerin çoğunun kaside veya mesnevi nazım şekli ile yazıldığı görülmektedir. Fetihnâmeler, bir seferin başlangıcından sonuna kadar yaşanan olayları, savaş ve kişiler hakkındaki bilgileri ihtiva ettiği için tarihle de ilgilidir. Fetihnâmelerin çoğu olayın hemen ertesinde kaleme alınmış olabilmektedir. Ancak tarihî bir olaydan çok sonra yazılan fetihnâmeler de vardır. Tâcizâde Cafer Çelebi'nin *Mahsûre-i İstanbul Fetihnâmesi* bunlardan biridir (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1979, s. III/208-209; Tulum, 2023, s. 2).

Fetihnâmelerin 16. yüzyılda sayılarının gittikçe arttığı görülmektedir. Bu sahada ortaya çıkan eserler, çok az edebî bir değer taşır. Bazıları da dil özelliklerini aksettirmesi bakımından önemlidir. Fetihnâmelerin asıl değerinin ise tarihî olduğu söylenebilir. Konu aldıkları seferlere bizzat katılan fetihnâme şairlerinin eserleri başta olmak üzere manzum fetihnâmelerin barındırdıkları birtakım ayrıntılı bilgilerin askerî, biyografik ve sosyal tarih çalışmalarına katkı sağlayabilecek veya bu çalışmalarda bazı boşlukları doldurabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca fetihnâmeler söz konusu fethi haber vermesi dışında dönemin ünlü bilgin, tarihçi ve edibine yazdırılması açısından tarihî olduğu kadar edebî bir değer de taşır. Söz gelimi Fâtih Sultan Mehmed'in Memluk sultanına gönderilmek üzere yazdırıldığı İstanbul'un fethine

dair fetihnâme, Molla Gürânî tarafından kaleme alınmıştır (Tulum, 2023, s. 15; Yaşaroğlu, 2020, s. 250).

Osmanlılarda fetihnâmeler; genellikle Türkçe, Arapça, Farsça yazılırdı. Çoğunlukla mesnevi nazım şeklinde yazılan fetihnâmelerin bilhassa baş tarafları, bir mukaddime hükmünde olup “name” icabına göre mahal ve mevkiye münasip ayet-i kerime, hadis-i şerif ve Arapça hikemî cümlelerle süslenirdi. Özel yazılış şekilleri olan fetihnâmeler, Allah’a hamd, Hz. Peygamber’e salat, padişah için dua, tebaanın işlerinin düzenlenmesi, düşmanın ne sebeple cezalandırıldığı, padişahın hareketi, askerin çokluğu gibi esaslara dikkat edilerek yazılmıştır. Fetihnâmeler, şairin gözünden, duygu ve düşünce dünyasıyla mübalağalı oluşturulduğu için tarihsel belgelerle karşılaştırılması yapılarak referans alınmalıdır. Osmanlı tarihi için olduğu kadar Osmanlı edebiyatı için de kıymet arz eden fetihnâmelerin asırlar boyunca gerek devlet bürokrasisinde gerekse de edebiyat tarihi bünyesinde özel bir yer edindiği, kültür ve edebiyatımıza katkılar sağladığı söylenebilir. Zaman zaman kıt’alarda ya da kasidelerin teşbib bölümlerinde bazen de müstakil risaleler biçiminde karşımıza çıkan fetihnâmeler, bugün artık kültür tarihimizin bir zenginliği olarak tarihteki yerini almıştır (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1979, s. III/208-209; Sungurhan Eydurun, 2003, s. II/484-485; Pakalın, 1993).

Edebî metinler içinde farklı nazım biçimiyle ve uzunlukta olan fetihten bahseden birçok eser yazılmıştır. Kıvâmî’nin *Fetihnâme-i Sultan Mehmed*, Sinoplu Safâyî’nin *Fetihnâme-i İnebahtı ve Moton*, Sa’yî’nin *Feth-i Kal’a-i Belgrad*, Tacizâde Cafer Çelebi’nin *Mahsûre-i İstanbul Fetihnâmesi*, Bahârî’nin *Fetihnâme-i Üngürüs*, Celâlzâde Sâlih Çelebi’nin *Târîh-i Feth-i Budin*, Matrakçı Nasuh’un *Fetihnâme-i Karaboğdan*, Muradî’nin *Feth-i Kal’a-i Nova*, Nâbî’nin *Fetihnâme-i Kaniçe* bu eserler arasında sayılabilir (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1979, s. III/208-209; Sungurhan Eydurun, 2003, s. II/484-485; Pakalın, 1993, s. I/614; Canım, 2012, s. 43).

Fethiyyenin genellikle teşbib bölümünde fetihten bahseden kasideler için kullanılan bir terim olmasına rağmen Maksadî’nin incelenen şiiri bu özellikte değildir. Ayrıca fethiyye ve fetihnâme az çok farklı ise de literatürde aralarındaki fark gözetilmeden de kullanıldığı görülmektedir. Fetihnâme teriminin nazım biçimi ayırımına gidilmeden fetihten bahseden eserler için kapsayıcı ve yaygın olarak kullanılması ve üzerinde durulan kıt’a-i kebîr nazım biçimindeki şiirde baştan sona kadar Kaniçe Kalesi’nin fethinden bahsedilmesinden hareketle incelenen şiirin bir fetihnâme niteliği taşıdığı görülmektedir.

1. Kaniçe ve Kaniçe Kalesi

Osmanlıların Kaniçe/Kanice,¹ Macarların *Nagy-Kanisza*, Almanların *Gross-Kanisa* dedikleri bu müstahkem mevki, aynı isimdeki nehrin üstündedir. Kaniçe, Macaristan’ın batısında Transdanubya bölgesinde bulunmaktadır. Adına ilk olarak 1245 yılındaki Avusturya

¹ Evliyâ Çelebi, halk arasında bu kaleye çoğunlukla *Kanlıca*, *Kaniçe*, *Kannice* ve *Kanicce* dendiğini ama resmî kayıtlarda daha çok rastlanılan kelimenin bozulmuşu Kaniçe şekli olduğunu belirtir. *Kaniçe* kelimesinin de Freng dilinde *köpek kalesi*, *köpek hane* demek olduğunu ifade eder. Bu isimlendirmenin dayanağı olarak da şöyle bir olay nakleder: Eski zamanlarda fakir bir domuz çobanı Kaniçe Kalesi’nin yakınındaki Kaniçe Gölü içinde bir kulübe yapıp yüzlerce domuz ve köpekleriyle yaşamaya başlar. Domuzlar, Kaniçe Gölü’nün meşhur eğir bitkisi ile beslenip semizleşir. Bu domuz çobanı iki yüz sene yaşayıp yüz binlerce domuz satarak zengin olur ve soyundan gelenler çoğalır. Kaniçe Kalesi’ni ilk defa tabya gibi işte bu domuz ve köpek çobanı yaptığı için de kale, Kaniçe, yani *köpek hane* adını almıştır. Suyu, havası ve eğir kökü ile meşhur olan bu yer, zamanla Üngürüs banları (ban, güney slav lehçesinde küçük prens demektir. Ayrıntı için bk. Ünal, 2011, s. 85) tarafından da yapılar ilave edilerek sağlam bir set ve güzel bir kale olur (Evliyâ Çelebi, 2010, VI/s. 685).

tarihî belgelerinde *Kanizsai* şeklinde rastlanan şehrin kalesi, 13. yüzyılın sonu ile 14. yüzyılın başlarına doğru inşa edilmiştir. Burası, adını bölgenin sahibi olan Kanizsai ailesinden almaktadır (David, 2001, s. 307). Bugün, Nagykanizsa (Büyük Kanije) veya günlük telaffuzda Kanizsa şeklinde ifade edilen bu yer, Güneybatı Macaristan'daki Budapeşte-Zagreb karayolu üzerinde bulunan bir şehirdir. 1600'de Osmanlı Devleti topraklarına katılıp 90 yıl bu vasfı devam eden Kanije Kalesi, 1690 yılında Habsburgların eline geçmiştir. Osmanlılardan sonra stratejik önemini kaybeden kale, 1702 yılında Habsburglar tarafından yıktırılmıştır (David, 2001, s. 308).

Görsel-1²



² 1702 yılında yıktırıldığı için fiziki olarak mevcut olmayan Kanije Kalesi'nin olduğu arazide bugün bazı yapılar bulunmaktadır. Görsel-1 ve Görsel-2'de Kanije Kalesi'nin olduğu arazinin bugünkü hâli görülmektedir. Fotoğraflar, <http://www.kanizsavar.hu/metszetek-kepek/116-akar-ilyen-is-lehetne.html> internet adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 19.03.2023).

Görsel-2



Macarların elinde bulunan Zigetvar (Szigetvar), Bobofça (Babocsa) ve Kanije (Kanizsa) Kaleleri'nde bulunan askerî birlikler, bölgedeki Osmanlı garnizonuna düzenli olarak saldırılar düzenlemekte ve Osmanlı tebaası olan Macar köylerinin halklarını rahatsız etmekteydi. Başına buyruk olarak dolaşan bu grupların saldırıları, Osmanlı ordu ikmâl malzemelerinin Tuna üzerinden Budapeşte'ye taşınmasını da tehlikeye sokuyordu. Bu sebeple Zigetvar Sancak Beyi Deli Nasuh ve Tiryâkî Hasan Paşa'nın tavsiyesiyle harekete geçen Macaristan'daki askerî operasyonlardan sorumlu Sadrazam İbrahim Paşa, Bobofça ve Kanije kalelerini ele geçirmeye karar verir (Ivanics, 2002, IX/s. 687).

Avusturya'ya kadar uzanan Osmanlı topraklarının savunulmasında ve Budin yolunun emniyeti için de hayati öneme sahip olan Kanije Kalesi, Kanije Nehri³ üzerinde bulunan düz adada inşa edilmişti. Bu kale, daha önceleri Tamas Nadasdy'ye aittir, onun 1568'de ölümünden sonra dul karısı, kaleyi Avusturya İmparatoru II. Maximillian'a vermiş, imparator da kaleyi yeniden inşa ettirmiştir.⁴ Kale, daha sonraki dönemde İtalyan askerî mühendislerin tasarlamış olduğu burçlarla güçlendirilmiş olsa da en güçlü kaleler arasında yer almıyordu; çünkü taştan yapılmamış, bunun yerine çit, toprak ve keresteden inşa edilmişti. Kalenin içinde yer aldığı şehri çeviren duvarlar da çitten örülmüş, çitlerin arası toprakla doldurulduğundan kaleyi dövmekte kullanılan toprak, duvar içine gömülüp tahrip edici olamamaktaydı. Kale dışındaki yerler; birer ok atımı, nehre varıncaya kadar sazlık ve bataklıkta.

³ Kanije Kalesi'nin yakınındaki nehir, *Hasan Beyzâde Târîhi*'nde Berek Suyu/Nehri şeklinde yer almaktadır. Uzunçarşılı (1988) bu suyun Drava Nehri'ne döküldüğünü belirtir (III/ s. 96; Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, 2004, 625)

⁴ Kalenin statüsü az bulunur türdendi; zira Kanije, Macaristan kraliyet ailesinin mülkünün bir parçasını da oluşturuyordu. Bu sebeple İmparator II. Rudolf'la birlikte Macaristan kralı tarafından da korunmak zorundaydı; ancak kalenin temel önemi İç Avusturya'nın savunulması konusunda sahip olduğu stratejik konumdan kaynaklandığı için Kanije, aslında Graz'da bulunan İç Avusturya Savaş Konseyi'nin yönetimi altında bulunmaktaydı (Ivanics, 2002, IX/ s. 688).

Görsel-3⁵Görsel-4⁶

Kalenin bataklıkla çevrili bir arazide olması kaleye ulaşılmasına engel olup kalenin ele geçirilmesini de zorlaştırmaktaydı. Ne siper ne de yer altından tüneller kazarak yakınına gitmek mümkündü. Bu şehrin muhasarası, lağım konulmasına ve gedik açılmasına engel olan bataklıklardan dolayı bundan önceki muhasaraların hepsinden daha zor olmuştu. Kaleye doğru güçlükle yaklaşılmış ve her gün yenilenmek üzere çubuklar döşenerek yollar yapılmıştı (Naîmâ Mustafa Efendi, 1967, s. 245-246; Hammer, 1991, II/s. 230; Ivanics-Ress, 1999, s. 457; Ivanics, 2002, IX/s. 688).

⁵ Görsel-3'te Kaniye'nin etrafında bahsi geçen içi toprakla doldurulmuş çitten yapılmış, kaleyi de koruyan duvarlar görülmektedir.

⁶ Görsel 4'te ise Kaniye Kalesi'nin bataklık içinde bir ada üzerinde bulunduğu görülmektedir. www.kanizsavar.hu internet adresindeki Kaniye Kalesi'nin 3 boyutlu rekonstrüksiyonlarının kullanımı için eser yapımcısı Macaristan'daki Pazirik Ltd'den izin alınmıştır.

Görsel-5⁷

Kanûnî Sultan Süleyman'ın üçüncü Macaristan seferi sırasında Kanije Kalesi, Osmanlı Devleti'nin kontrolüne girse de bu fetih kısa süreli olmuş, kale tekrar elden çıkmıştır. Zigetvar'ın Osmanlı Devleti'nin eline geçmesi ile Kanije Kalesi daha bir önem kazanmış, Habsburglar, bölgeye hâkim olmuş ve yönetimine o bölgenin meşhur kumandanı György Thury'i tayin etmişlerdir. Thury, İtalyan tipi burçlar ekleyerek kaleyi sağlamlaştırmıştır. Thury'in 1571 yılında bölgedeki Osmanlı birliklerinin pususuna düşürülüp öldürülmesinin akabinde Kanije'ye hücum edilip kaleye kısmen zarar verilmiş ise de başarılı olunamamış, kale birkaç yıl içinde öncekinden daha sağlam bir hâle getirilmiştir. Osmanlı tarihinde son derece müstahkem büyük bir kale olarak tarif edilen ve içinde 10.000 askerin bulunduğu belirtilen Kanije, Veziriazam ve Serdâr-ı Ekrem Damad İbrâhim Paşa'nın (ö. 1010/1061) ordusuna kırk günden fazla bir süre dayanmasına rağmen sonunda anlaşma yapılarak kale içindekilerin güvenlik içinde tahliyesi yapılmış; kale, Osmanlılara teslim edilmiştir. Kalesinden serbestçe çıkan Avusturyalı kumandan Georg Paradeiser, Avusturyalılarca kaleyi Osmanlılara teslim ettiği için ölüm cezasına çarptırılmıştır (Klarwill, 1925, s. 280; Ivanics, 2002, IX/s. 692).

⁷ Görsel 5'te Kanije Kalesi'nin etrafının bataklık içindeki hâli ve bataklığın gerisinde yer alan ormanlık ve dağlık arazi görülmektedir. Macar tarih kitapları, müze ve çeşitli arşiv belgelerinde yer alan gravür/resim hâlindeki bu ve diğer görseller <http://kanizsaivar.hu/metszetek-kepek/139-metszetek-varabrazolasok.html> adresli Macaristan sitesinden temin edilmiştir (Erişim Tarihi: 19.05.2022).

Görsel-6⁸

Kaniye, Osmanlılar tarafından fethedildikten sonra eyalet merkezi hâline getirilmiştir. Hemen tamir ettiren kale; İbrâhim Paşa tarafından içine kadı, dizdar, muhafız, zahire ve mühimmat yerleştirilerek muhafızlığı, Tiryâki Hasan Paşa'ya verilmiştir. Bu sırada Kışkumar, Berzence kaleleriyle Beç serhaddine kadar birçok kale de fethedilmiştir. Kaniye'nin fethi münasebetiyle İstanbul'da şenlikler tertip edilmiştir. İbrâhim Paşa'ya kıymetli ihسانlarda bulunmuş ve hayatta olduğu sürece veziriazamlıkta kalması hususunda bir hatt-ı hümayun gönderilmiştir. 1601 yılının 10 Eylül'ü ile 17 Kasım'ı arasında Prens Ferdinand ve müttetikleri geri almak için kaleyi kuşatma altına almışlarsa da elindeki az birliğe rağmen kale kumandanı Tiryâki Hasan Paşa'nın destansı müdafaası ile kale savunulmuş, düşman eline geçmemiştir. Tiryâki Hasan Paşa'nın *Kaniye müdafaası* Osmanlı tarihinde oldukça geniş bir şekilde yer almış, büyük yankı uyandırmış, nesilden nesile aktarılmış, nice esere de konu olmuştur (Aykut, 1993, s. 440; David, 2001, s. 307).

2. Fetihnâmenin Müellifi

Eser, son beyitte de yer verildiği üzere Maksadî mahlaslı bir şair tarafından yazılmıştır. Yapılan araştırmalarda şairin kimliği hakkında tezkirelerde bir bilgiye ulaşılamamıştır. Kaynaklarda mürettep bir divanına da rastlanmayan Maksadî'nin çeşitli yazma eserlerde bazı eserleri tespit edilerek üzerinde çalışmalar yapılmıştır. *Kemâlât* adlı 2.705 beyitlik bir mesnevisi (Yavuz ve Gülmez, 2018); Yenice için 2, İştîp için 1 şehrengiz türündeki 3 mesnevisi (Öztürk,

⁸ Kont Georg Paradeiser, Türkler tarafından kuşatılan Kanizsa (Kaniye) Kalesi'nin komutanıydı. 9 Ekim 1600'de Osmanlı'nın son taarruzunu beklemeden kaleyi Osmanlılara teslim etti. Bu nedenle askeri mahkemeye çıkarıldı ve ölüm cezasına çarptırıldı. Eşi ve çocuklarının defalarca af dilemesine rağmen 19 Ekim 1601'de Viyana'nın Hof adlı meydanın idam edildi. Kont'un önce sağ eli, sonra da başı kesildi (Klarwill, 1925, s. 280; Ivanics, 2002, IX/s. 692). Görsel 6'da Babofça ve Kaniye Kaleleri'ni Osmanlıya teslim eden kale komutanlarının halk huzurunda çeşitli şekillerdeki infazları görülmektedir. Gravrün sol tarafında, A harfi ile gösterilen Kaniye Komutanı Paradeiser'in sağ elinin ve başının kesilmekte olduğu görülmektedir.

2014a); mecmûalarda rastlanan bazı gazelleri (Yeşilbağ, 2022) şairin şu ana kadar tespit edilip hakkında yayın yapılan eserleridir.

Şairin yazdığı *Yenice Şehrengizi* için düşürdüğü tarih 1009/1600'dür (Öztürk, 2014b, 53). *Kemâlât* adlı diğer eseri de 1025/1616 yılında Sultan I. Ahmed Dönemi'nde yazılmıştır (Yavuz ve Gülmez, 2018, s. 14). Bu yayınlardan hareketle şairin 16. yüzyılın ikinci yarısında doğduğu, adının *Şükri* olup Rumeli coğrafyasında yaşadığı (Öztürk, 2014b); hatta daha net bir belirlemeyle Bosnalı olduğu, ömrünü bu coğrafyada geçirdiği ve şairin ölümünün de 17. yüzyılın ilk yarısı belki de ilk çeyreği içinde olduğu söylenebilir. Şairin ehl-i tarîk olup Emir Efendi isminde bir müşidi olduğu, onun hizmetinde bulunduğu, Emir Efendi'nin âlem-i bekâya rihlet etmesiyle de El-Hâc Muhammed Efendi isminde başka bir müşide intisap ettiği (Yavuz ve Gülmez, 2016, s. 94; Yavuz ve Gülmez, 2018, s. 14) de yine bu yayınlardan öğrenilmektedir.

Şairin *Kemâlât* adlı mesnevisinde El-Hâc Muhammed Efendi'den bahsettiği aşağıda yer verilen beyitlerden hareketle Maksadî'nin ve şeyhi El-Hâc Muhammed Efendi'in Üsküp ve Mostar civarında yaşadığı anlaşılmaktadır. Durum böyle olunca Maksadî ve şeyhinin Bosna-Hersekli olduğunu kabul etmek gerekecektir (Yavuz ve Gülmez, 2018, s. 14).

*Halîfesi 'azîzün şeyh-i devrân
Çü el-Hâc Muhammed kân-ı 'irfân*

*Maqâm olmuşdı aña şehr-i Üsküb
Çü fazl ile kamu halk içre mergüb*

*Varup dergâhına sürdüm yüzümi
Aña teslim idüben kendüzümü*

*İşigin yasanuban hizmet itdüm
Sevüp cânım gibi hoş 'izzet itdüm (2587-2590)*

*Bu Mostâr'a nazar olsun nihâni
Çü derc olmuş durur cümle ma'âni (2608)*

3. Fetihnâmenin Şekil ve Dil Özellikleri

Fetihnâme, Millî Kütüphane'deki 06 Mil Yz A 2745 numaralı şiir mecmûasının⁹ 1b-2b sayfalarında yer almaktadır. Kaniye Kalesi'nin fethini konu alan bu şiir, kıt'a (kıt'a-i kebîre) nazım biçimiyle ve divanî hatla yazılmıştır. Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün veznindeki şiir, 53 beyittir. Eserde Kaniye Kalesi'nin fethinden safha safha bahsedilmekte ve beyitler arasında konu birliği bulunmaktadır. Beyitlerde ağırlıklı olarak fethin merhalelerinin ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı (1-48. beyitler) şiirin farklı kişilere dualar edilerek (49-52. beyitler) son beytin ikinci mısraında da tarih düşürülerek (53. beyit) bitirildiği görülmektedir. Maksadî tarih mısraından önceki mısra da *târîh* kelimesini ve kendi mahlasını birlikte zikretmiştir. Şair, *târîh* kelimesiyle sonraki mısra da tarih düşürüldüğüne dikkati çekmiştir. Maksadî, tarih düşürdüğü mısra da (53. beytin ikinci mısraı) Kaniye Kalesi'nin fethi olan hicrî 1009 (1600) yılına *ma'nen-tam tarih* şeklinde tarih düşürmüştür:

⁹ Kütüphane kataloğunda eser, *Divan* ismiyle kayıtlı olmasına rağmen içeriğine bakıldığında eserin bir şiir mecmuası tertibinde olduğu görülmektedir (bk. <http://www.yazmalar.gov.tr/eser/divan/1068>).

Ƙanja'nun Maƙşadı tafşil ile ƙıl tārīhin
 'Ömrün olana degin yaz okı¹⁰ bunca semeri

(عمرک اولانا دگین يز اوقی بونجه سمری) h. 1009/ m. 1600

Maksadî'nin yayınlanmış diğer eserlerinde olduğu üzere incelenen bu şiirinde de müstensihden de kaynaklandığı düşünülebiyecek vezin, hat ve ifade bozukluğu gibi önemli kusurlar göze çarpmaktadır.¹¹ Eserin dilinin konuşma dili özelliğini aksettiren bir yapıda olduğu söylenebilir. Metindeki üslup ve aruz tasarruflarına bakıldığında şairin eserde fethi, fetihle yaşanan olayları anlatma amacıyla olup sanat yapma gayesi gütmeyeceği görülmektedir. Şiirde oku-, okı-; Kanica, Kanca, Kanja örneklerinde olduğu gibi aynı kelimenin farklı şekillerde yazıldığı örnekler bulunmaktadır.

Metinde *bir niçe* (birkaç, birçok, pek çok), *çigzin-* (dönmek, dolaşmak), *daļu* (dahi, de, da, bile; ayrıca; daha, ve, ile), *düriş-* (gayret etmek, çarpışmak), *eyür-* (döndürmek), *ol* (o), *olar* (onlar), *şol* (şu), *yigirmi* (yirmi), gibi arkaik kelimelerin varlığı ve *alay bağlamak* (saf hâlinde dizilmek, savaş düzenine girmek), *dil almak* (düşmanın durumunu söyletme için esir almak, ele geçirmek), *putu sınımak* (gönlü daralmak, çehresi değişip bozulmak), *yan vermek* (yan çizmek, uzak durmak; arka, sırt çevirmek) gibi kalıp ifadelerin¹² kullanımı dikkat çekmektedir. Şiirde tarihî bir savaştan bahsedilmesi sebebiyle *alay bağlamak*, *barut*, *cebehâne*, *cenderal*, *ceng-i harbî*, *çarha*, *çeri*, *dil almak*, *karavul*, *kılıç*, *kulaguz*, *tabur*, *top/tüfeng saçmak*, *virâ vermek*, *yeniçeri* gibi askerî sözcükler bulunmaktadır. Ayrıca şiirde Kanije'nin Balkan coğrafyasında bulunması münasebetiyle *Avlona* (Avlonya), *Bosna*, *Kanica/Kanca/Kanja* (Kanije), *Megümürya* (Mekomorya), *Pojune Beç* (Pojege Beç), *Rum ili*, *Selanik* gibi Balkan coğrafyasında bulunan mekân isimlerinin kullanıldığı da görülmektedir.

4. Fetihnâmenin Muhtevası

Kanije Kalesi'nin fethi, şiirde özetle şöyle anlatılır: Kanije Kalesi'ni fethetmek isteyen Osmanlı ordusu, Kanije'ye temkinle kademeli yol alarak yaklaşmıştır. Kanije, etrafı sularla çevrili bir yer olsa da kalenin içinden tüfek ve toplarla etrafa ateşler saçılır. Bu topların saçtığı ateşler; sadece insanları değil, perileri bile korkutur. Kanije'ye gelip kalenin etrafında mevzilenen Osmanlı ordusundan kaleye top atışları yapılır. Bu top atışları 29 gün sürer. Osmanlı ordusunu düşman saldırılarından korumak için güvenlik tedbirleri alma görevi, Avlonya/Avlona Beyi Ali ile Selanik Beyi Zeynel Bey'e verilir. Kale Osmanlılar tarafından kuşatma altına alınmış iken yardım için Avusturya kralının emri ile Kanije'ye düşman birlikleri gelir. Bu haber, hemen serdâra ulaştırılır. Serdâr İbrahim Paşa, Bosna Paşası'nı düşman birliklerini çevirmekle, Rumeli'den gelen askerleri de sol koldan düşmana yaklaşmakla görevlendirir. Küçük çaplı çatışmalardan sonra her iki ordu savaş yapmak üzere hazırlıklar yapar ve bir sabah her iki tarafta da savaş müzikleri çalarken savaş başlar.

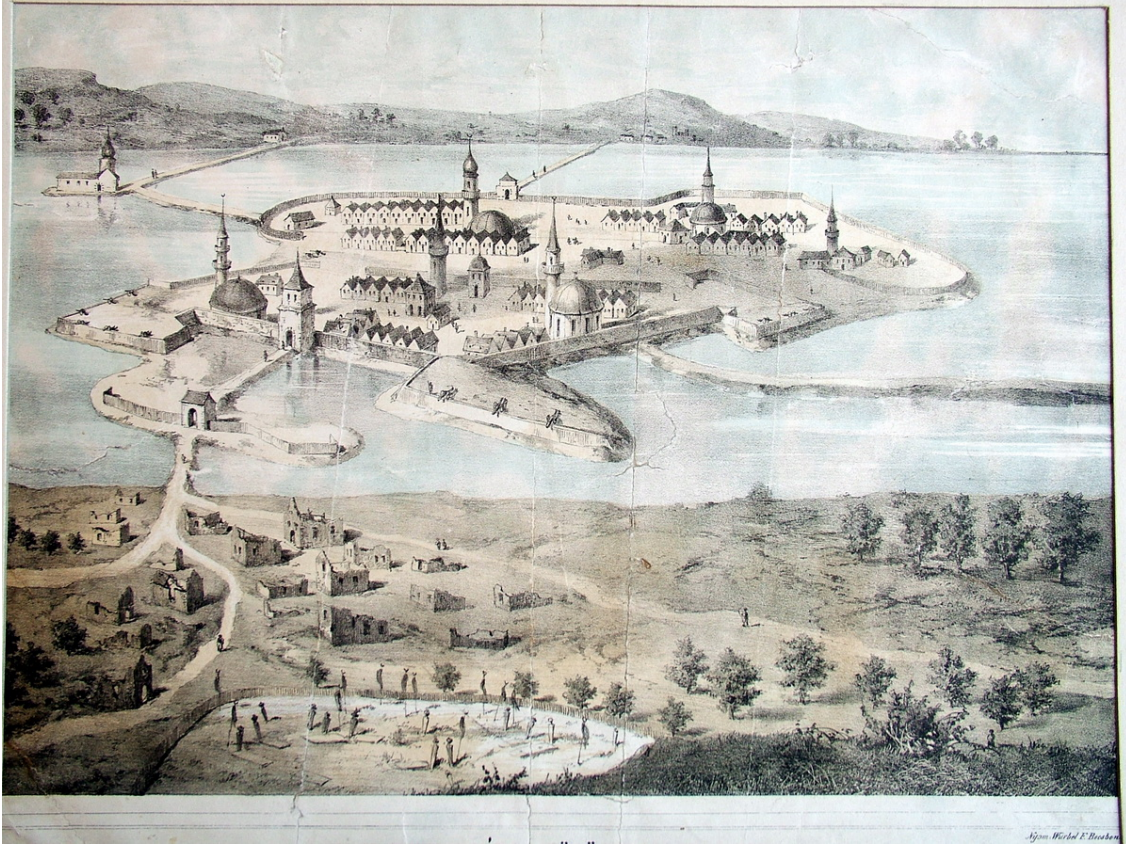
¹⁰ Maksadî; *oku* kelimesini *kaf* harfinden sonra *ye* harfi ile yazmıştır. Bu harf, *vav* ile yazıldığında Kanije Kalesi'nin fethedildiği hicrî 1009/1600 yılına ulaşılmaktadır. 48b ve 52a'da da yer alan *oku-* kelimesinin buralarda *kaf* harfinden sonra *vav* şeklinde yazıldığı görülmektedir.

¹¹ Çeviri yazılı metinde vezin kusuru olan mısralar, dipnotlarda belirtilmiştir. Bu kısımlarda vezin ve anlam uyumunu sağlamak için tarafımızdan bazı yerlerde metin tamiri yoluna gidilmiş, bu yerlerdeki müdahaleler, “[]” köşeli parantez işareti içinde gösterilmiştir. Emin olunmayan yerlerde kelimedden sonra “(?)” parantez içinde soru işareti kullanılmış; uzun ünlü barındıran ve vezin gereği zihâf yapılan heceler, eğik yazılmıştır. Müellifin yürüyüş, yürüyüş (27a, 44a); Kanica, Kanca, Kanja (1a, 2a, 42a, 53a) örneklerinde olduğu gibi görülen yazım farklılıkları, metinde korunmuştur.

¹² Arkaik sözcükler ve kalıp ifadelerin anlamları için şu kaynaklardan yararlanılmıştır: Aksoy ve Dilçin, 2009; Karadeniz, 2013; Paçacıoğlu, 2016; Şakar, 2021; Tanyeri, 1999; Zülfe, 2011.

Avusturya'dan gelen ordu, güçlü bir şekilde Osmanlıya saldırır, yeniçeri üzerine top, gülle ve tüfek mermilerini yağmur gibi yağdırır. Yeniçeriler, bu saldırıya karşı koyamayınca firar edip yakındaki ormanlık araziye doğru kaçmaya başlar. Düşman, iyice yaklaşmaktadır ve yeniçerileri düşmanın korkusu iyiden iyiye sarmıştır. Düşman, Osmanlı askerlerinin çadırlarına kadar yaklaşmıştır. Osmanlı safında savaşan diğer birliklerden sadrazamın olduğu tarafa yardıma gelmeleri için buyruldu yazılarak yardım istenir. Yardım birliklerinin getirdiği toplardan atılan güllelerle düşmanın ilerleyişi ve Osmanlı çadırlarına girmesi engellenir. Bu sırada akşam karanlığı çöker ve savaşa ara verilir. Düşman ordusu kendini güvene almak için birliklerinin etrafına çok derin hendekler kazar, hendeklerin kenarına da toplar yerleştirir. Bu şekilde yedi gün savaş devam eder.

Veziriazam; kendisine yardıma gelen Rumeli Beylerbeyi Muhammed Paşa, Kethüda Beyi ve Tatar askerlerinin de yardımıyla orduyu tekrar toparlayıp yeni bir sabahın ilk ışıklarıyla hücumla kalker. Oklar, yağmur gibi yağdırılırken bir yandan da düşmana kılıç ve teberler çalınır. Tam bu sırada Cenâb-ı Hakk'ın ihsanı, Hz. Peygamber'in mucizesi ile gayb erenleri Osmanlı ordusuna yardıma katılmış gibi Osmanlı gayrete gelip hücumla kalker. Düşman, bu güçlü Osmanlı hücumuyla neye uğradığını şaşırır, korku içinde kaçmaya başlar, hatta gece karanlığının bastırmasıyla düşman ordusundaki kaçışlar artarak devam eder. Savaş gece de devam eder. Mevzileri bir bir ele geçirilen düşmanın bu mevzilerde top, tüfek, altın, gümüş neyi varsa alınır. Tatar birlikleri, kaçan düşmanı Pojega Beç'e kadar kovalar, ganimetler ele geçirip Kanije'ye geri döner. Yardım için kralın emriyle Avusturya'dan gelen ordunun Osmanlı birlikleri tarafından yenilip ülkelerine dönmesi ile Kanije Kalesi kumandanı büyük bir korkuya kapılır. Kanije Kalesi'ndeki düşman; yaşanan olumsuz durumlara rağmen kaleyi teslim etmez, buradan savaşmaya devam eder. Osmanlı birlikleri etrafı bataklık olan bu kaleye bir türlü istediği gibi ilerleyip kaleyi ele geçiremez. Ancak kale içindekiler de yardım için gelen birliğin geri gidişlerinden ümitsizliğe kapılır. Üstelik Kanije Kalesi'nde büyük bir patlama olup kalede büyük bir yıkım olması, erzakın azalması ve ancak Osmanlılarla anlaşılıp kale teslim edilirse canlarının kurtulabileceğini düşünmeleri gibi sebeplerle Kanije kale komutanı, kale burcuna teslim bayrağının dikilmesi emrini verir. Böylelikle Osmanlı ordusu, zor bir işi başarmış, çekilen çilelerden sonra Kanije komutanı ile anlaşılarak kale teslim alınmış, günlerdir beklenen fetih gerçekleşmiştir. Fethin nişanesi olarak bölgedeki bir kilise camiye çevrilir. Müezzinler, burada ezan okurlar. Camide sultan adına hutbe de verilir. Şiirde Kanije Kalesi'nin fethi sırasında yaşanan olaylar burada bitirilir ve dua faslına geçilir. Allah'a hamd, Resul'üne salat ve selam edilir. Padişaha hep zaferler nasip olması için niyazda bulunulur. Ardından vezirlerin, beylerin, gazilerin ömürlerinin uzun, mutluluklarının daim, kılıçlarının keskin olması Allah'tan istenir. Maksudî, Allah'ın Osmanlı askerlerini de korkudan ve hatadan emin kılması için dualar eder, son beytin ikinci mısramında Kanije Kalesi'nin fethine tarih düşürerek şiirini tamamlar.

Görsel-7¹³

5. Fetihnâmedeki İfadeler ile Tarihî Kaynaklardaki Bilgilerin Mukayesesi

Veziriazam ve Serdâr-ı Ekrem İbrahim Paşa, kasım ayı sonlarında Belgrad Kışlağı'na varmış, serhad boylarındaki ahâliyi memnun edip onların teveccühünü kazanmak için icraata girişmiştir. Osmanlının müşfik yaklaşımı neticesinde bölgedeki Hristiyan tebaa, Osmanlı idaresini arzular hâle gelmiştir. Hatta bazı küçük kalelerin muharebe yapılmadan Osmanlılara teslim edildiği bile olmaktadır. Serdâr, bu içtimai icraatın siyasî ve askerî neticelerini toplamak için 22 Haziran 1600'de Belgrad'dan hareket etmiştir. Emrinde İstanbul'dan gelen Yeniçeri Ağası Tırnakçı Hasan Ağa maiyetindeki yeniçeri, topçu, cebeci kuvvetleriyle Kırım'dan Gazi Giray'ın bir akrabasının kumandasında gönderdiği birkaç bin kişilik Tatar süvari birliği de bulunmaktadır. Serdâr'ın hedefi Estergon olmasına rağmen Baranyavar'da bir düşman kuvvetini imhâ eden Beylerbeyi Tiryâkî Hasan Paşa ile Essek'te (Ösek) buluşunca bundan vazgeçilir. Tiryâkî Hasan Paşa, Beç yakınlarında Avusturya ordusunun bir kolunu yok etmiştir. 22 Ağustos günü Essek'e gelindiğinde burada İbrahim Paşa, bir harp meclisi toplar. Mecliste Tiryâkî Hasan Paşa, Budin yolunun emniyeti için Bobofça ve Kanije kalelerinin alınmasını teklif eder. Sadrazam İbrahim Paşa, bu teklifi kabul eder ve Kanije'nin fethine karar verilir. 5 Eylül'de üç günlük bir kuşatmadan sonra Bobofça Kalesi teslim olur. Bir hafta sonra da Kanije Kalesi önüne gelinerek kuşatmaya başlanır (Aksun, 1994, I/s. 445-446; Danişmend, 1972, III/s. 203).

¹³ Görsel-7'de kubbeli ve hilal şeklindeki alemlî minareli yapılar, cami olmalıdır. Görselin ön kısmında şahidelerinin yapısıyla Osmanlıya ait olduğu anlaşılan mezarlar da görülmektedir.

*Sürdi menzil-be-menzil irişüp Kanica'ya
Kurup ordu-yı hümâyünü bir gün ileri* (1)¹⁴

Kanije'nin etrafında büyük bir göl bulunmaktadır.¹⁵ Her yandan kaleye ancak ok ulaşabilmektedir. Gölün çevresinde büyük dağlar ve ormanlar bulunmaktadır. Çevresi bataklık olan Kanije Kalesi'nin kuşatmasında çok zorluk çekilmiştir (Aksun, 1994, I/s. 446; Peçevî, 1982, II/s. 218). *Hasan Beyzâde Tarihi*'nde Kanije Kalesi ve etrafı şöyle anlatılmaktadır: Kanije Kalesi, taştan değil, çitten örülmüştür. Etrafı tamamen bataklıktır ve birçok yerinde zemin sağlam değildir. Çitten olan etrafındaki duvarı toprakla doldurulmuş olup kaleleri yıkmakta kullanılan topraklar, ona tesir etmeyip etrafındaki hendekler derin, kaleye gidilen yol da gayet dardır. Bataklıktan geride Osmanlı ordusu dört tarafına toprak kurup kaleyi toprakla dövse de top gülleri, çitten duvarlara gömülüp kalmakta, kaleye zarar verememektedir (Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, 2004, III/s. 625).

*Fi'l-meşel Kanca mâhî gibi dutup şuda qarâr
İki nehr içre durur varmağa yoç kurı yiri*

*Zâhiri şu [ise] bâtını anuñ nâr-ı şerâr
Yağar insâni şu dem tağılıcağ zerreleri*

*Topları çevreye ejder gibi açmış dūdman
Vehm ider na' resine anuñ ins ü peri* (2-4)

Görsel 8¹⁶



¹⁴ Beyitlerin yanındaki sayılar, beyitlerin incelenen şiirdeki sıra numaralarını belirtmektedir.

¹⁵ Bu göl, *Naîmâ Târîhi*'nde Balaton Gölü olarak anılmaktadır (bk. Naimâ Mustafa Efendi, 1967, II/s. 245).

¹⁶ Görsel 8'de beşgen bataklık bir zemin üzerindeki Kanije Kalesi ve kalenin farklı yönlerinde mevzilenecek top açışları yapan Osmanlı birlikleri görülmektedir.

Kaniye Kalesi, güneydoğu cephesinden yani Sektuar Kapısı yönünden günde 400-500 atımla 14 gün kadar dövülmüş; fakat sadece bu yönden bir sonuç alınamayacağı anlaşılacak karşı yakadan da kalenin toprakları dövülmesine karar verilmiştir (Ersever, 1986, s. 12; Naîmâ Mustafa Efendi, 1967, s. 246).

*Cünd-i İslâm kırup menzil iki cânibde
Dögmege başladı hem kaşrı şehûn topçıları
Yetirüp diğkati itmâma ‘asâkir cümle
Dögdiler kal’ayı yigirmi tokuz gün eyüri* (5-6)

Batalıkta mevzilenenilmek ve ilerleyebilmek için zemine hasırlar döşenerek kale dibine kadar yollar yapılmış; bunların devamlı değiştirilmesi mecburiyetinde kalınmış, kalelerin ele geçirilmesinde çok önemli olan lağımlar; Kaniye Kalesi’nin çevresinin bataklık olması sebebiyle açılmamıştır (Aksun, 1994, I/ s. 446). Peçevî, kale etrafındaki gölü aşmak için bir iki adam taşıyabilecek sağlamlıkta çubuktan çitler örülerek mümkün olduğu kadar çok sayıda *lese* denen bir çeşit alet yapıldığından ve gölün/batalığın üzerine döşendiğinden bahseder. Bol bol odun getirilerek leselerin üzerine dağlar gibi yığıldığını, bunların Kaniye Kalesi ile İslâm askeri arasında perde görevi de gördüğünü ifade eder. Böylelikle Osmanlı ordusu kalenin yakınlarına kadar ulaşmaya çalışmıştır (Peçevî, 2005, s. 91-93; Peçevî, 1982, II/s. 218).

Osmanlı askeri; zor arazi şartlarının üstesinden gelip kaleye doğru güçlkle ilerlemeye uğraşırken yağmurlu bir havada, bir seher vakti aniden kalenin çevresindeki dağlık arazide bir düşman birliği görülür. Bu birlik, Kaniye Kalesi’ndekilere yardım için gelen düşman ordusudur. Kaleyi kurtarmak için kırk bin kişilik bir kuvvetle yardıma gelen bu Avusturya birliği, Loren Dukası Philippe Emmanuel Mercoeur kumandasındadır. Kumandan, aslında Türklerin üstün kuvvetleriyle umumi bir savaşa girişmekten kaçınmak niyetindedir. Ancak birkaç kere iki kuvvet arasında savaş olmuş, bunlarda İbrahim Paşa, 14 top ve 3000 adamını kaybetmiştir (Hammer, 1991, II/s. 230; Osmanlı Ansiklopedisi Tarih/Medeniyet/Kültür, 1993, s. 208).

*Bu taraftan yitişüp geldi ‘asâkir-i la’in
Cenderâl emr-i kıral ile re’is-i gebri
Ceng-i harbî çalınup iki taraftan ‘asker
Oldılar cenge müheyyâ dürişüp çin seheri
Karavul beglerine çatdı savaş oldu tamâm
Gönderüp top u tüfengini kulağuz ileri
Gâzîler karşı durup eylediler hüm hücum
Niceler ser virüben bir niçeler aldı seri* (13-16)

Düşman birliği, önce Osmanlı ordusuna karşı üstünlük kurar. Hatta bazı yeniçeri askerleri mevzilerini terk edip kaçmaya başlar. Veziriazam İbrahim Paşa; yeniçerilerin firar ettiğini görüp askeri durdurmak için çabalasa da fayda vermez. İbrahim Paşa; kendi yanındaki üç dört yüz kadar silahlı askeri ile saldırıya geçer; ancak düşman üzerlerine yağmur gibi top ve tüfek ateşi yağdırır. Buna rağmen İbrahim Paşa ve yanındakiler, ilerlemeye devam eder. Birçok asker bu esnada şehit olur.

*Galebe eylediler ‘asker-i küffâra hemîn
Yan virüp Bosnalınun¹⁷ üzerine düşdi çeri*

¹⁷ Kâtip Çelebi, İbrahim Paşa’nın Bosnalı olduğunu belirtir (Kâtip Çelebi, 2016, I/s. 266).

*Yeniçeri o maħalde idi ağası ile
Şaçdılar top [u] tūfeng redd için ehl-i behrī*

*Mümkin olmadı muķābil olalar küffāra
Başladı irmege hem tūğ-i ‘adūnuñ ħazeri*

*Dāħil-i ħayme olunca buları sürdi revān
Pāymāl oldu o dānīde niçe yeniçeri* (17-20)

Düşman, yeniçerilerin bozulup savaştan kaçmasını bir taktik sanarak yeniçerileri takip etmez. Ancak ilerleyişini sürdürür ve Osmanlı birliklerinin mevzilendiği yerdeki çadırlara kadar yaklaşır. Bu zor durumda Serdâr İbrahim Paşa, dört kıt’a buyruldu yazdırıp birini Rumeli, birini Anadolu Beylerbeyine, birini Muhammed Kethüdaya birini de topçibaşıya gönderip:

“Küffâr-ı hâksâr; el-ân, serdâr üzerinde olup çadırlara duhûl mertebesindedürler. Kemâl-i sür’atle, vusul bulmak gereksiz.” diye savaşın farklı yerinde olan birliklerden kendi bulunduğu yere desteğe gelmelerini ister. İlk önce Anadolu Emirü’l-Ümerâsı Sofu Sinân Paşa eyaleti askeri ile yardıma gelir, ardından Muhammed Kethüda seçkin askerleri ile yardıma yetişir. Tatar askerlerden oluşan birliğin çabasıyla da düşmanın Avusturya’dan gönderilen ikmâl ve erzaklarına saldırılar ve yağmalar yapılır; bu şekilde düşmanın asker ve moral gücü yanında ikmâl gücü de kırılır. Ayrıca sadrazama yardıma gelen kuvvetlerle düşmanın ilerleyişi de engellenir. Diğer yandan savaştan kaçıp çadırlarına girerek buradan çıkmayan yeniçeriler, çadırlarından çıkarılıp savaşmaya ikna edilmeye çalışılır. Bir kısım yeniçeri, ağaları aracılığıyla ikna edilip savaşa katılsa da büyük bir kısmı çadırlarından çıkmaz (Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, 2004, III/s. 630-633; Ivanics, 2002, IX/s. 693).

*Şeref irişdi yine şark-ı hidāyetden hem
Kutlu gün toğdı ziyā şaldı cihāna seheri*

*Cem‘ idüp ‘asker-i İslām’ı vezīr-i a‘zam
Taburı bozmağa himmet kıilup ‘azm itdi çeri*

*Rum’li beglerbegisi ya‘nī Muhammed Paşa
‘Askerin düzdi alay bağladı vardı ileri*

*Kethüdā Beg dağı ‘azm itdi [ki] bir cānibden
Kafadāri Rum ili’nūñ kamu güzīdeleri*

*Bir taraıdan yürüyüş eyledi cünd-i Tatar
Tīr-i bārān idüben geçdi kemān ħamleleri*

*Mevc urup baħr-i muħiṭ gibi cünūd-ı İslām
Ağdı Nīl gibi ki ħarķ ide ehl-i behrī* (23-28)

Düşman askerleri Osmanlı birliklerinin saldırısına engel olabilmek, kendilerini güvene alabilmek için çok derin hendekler kazmış, bunların etrafına da büyük topraklar yerleştirmiştir. İslâm ordusundaki askerler, bu derin hendekleri geçemezler hatta Alacahisar Beyi, bu hendekleri aşmaya çalışırken şaklozla¹⁸ şehid edilir (Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, 2004, s. 634).

*Evvel [ol] çevreye ħandaķ kazuban ‘asker-i şūm
Yidi gün yidi gice özge şavaş itdi çeri* (22)

Osmanlılar, sekiz gün sekiz gece kaleyi kuşatmaya bir yol bulamayıp sadece uzaktan taciz ateşleri ile yetinirler. Kanije Kalesi’ndekilere destek için gelen birlik, cephe gerisindeki

¹⁸ Eski toprakların bir çeşididir. Şakaloz, Çakaloz da denir. Bu top, şahî zarbazenden büyük, prankıdan küçüktür. (Geniş bilgi için bkz. Sertoğlu, 2015, s. 499; Demlikoğlu, 2019, s. 118)

yardıma kuvvetine Tatar hücumlarıyla ciddi erzak ve cephane sıkıntısı çeker. Osmanlı'nın toparlanıp saldırıları da eklenince sekiz gün geçtikten sonra, yağmurlu bir sabah kaleye yardıma gelen Avusturya ordusu, yenilgiyi kabul edip geldikleri memleketlerine doğru yanlarında yükleriyle kaçmaya başlar. İslâm askerleri bunları takip ederek kılıçtan geçirirler (Topçular Kâtibi Abdülkâdir Efendi, 2003, I/s. 291-292).

*Ķablady zulmet [ü] dehşet bulary küfri gibi
Putlary şındy hemân başladı kaçmağa geri
Kıç tobyn atdy yüzi döndy muhaqqak geri
Giceden kaçmağa başladı bozıldı mağary
Aldılar toblarını vü cebeğânelerini
Yağmalandy tabur içinde ne var sım ü zeri
Ķâziler şubha degin kovdy firâr-ı şümü
Kesdiler ekşerini kimi tutuldy diri
Nice cân aldı murâdın nicesi oldy şehîd
Nicerler Ķâzî keser kâfiri ehl-i behrî
Cümle şebbâze Ķidâ oldy cünüd-ı küffâr
Ķılıc altunda gözün açmağa yok zehreleri
Pojune¹⁹ Beç'e varınca kaçanın kovdy Tatar
Kişverin yağmalady geldi Ķanîmetle beri
İşbu hâl ile bozıldı hele tabur-ı la'în
Pây mâl eyledi Ķağ şol ehl-i şerr[ler]i* (32-39)

Kaniye Kalesi'ndeki düşman birliğine yardıma gelenlerin kaçışlarına *Seyâhatnâme*'de şöyle değinilir: Sadrazam İbrahim Paşa, derya gibi askerleriyle kale altındaki küffarın taburuna göz açtırmayıp 7 gün 8 gece tabur cengi ederler. Sonunda küffarın taburunda kırıla kırıla az kalan askeri, bir gece Mekemorya (Mekomorya) taraflarına kaçarlar (Evliyâ Çelebi, 2010, VI/s. 685).

*Tâli'i ferhundedür serdâr-ı 'âlî-ğadriñ
Himmet ile Megümürya'ya²⁰ doğındy nazary* (41)

O gün, düşman taburları iyiden iyiye bozular. Yardım için gelen destek birliğinden mahrum kalsa da Kaniye Kalesi'ndeki düşman, teslim olmaz ve kaleyi savunmaya devam eder.

*Ķanica begine hem düşdy ziyâde dehşet
Gözi önünde bozuldy tabury şür u şeri
Yidi kat kaşry-ı bedenden dağy ceng itdi la'în
Virmedi kaşry şavaş itdi anuñ cümle neferi
Olmady yürüyüş itmekle müyesser fethi
Suyı ile ise yok çâre girile içeri* (42-44)

¹⁹ Bu yer, Kaniye yakınlarındaki Pojega Beç olmalıdır. Pojega veya Hırvat imlâsı ile Pozega; Orta Slovenya'da Tuna Nehri'ne dökülen Sava ve Drava Irmakları arasındaki bölgede yer almaktadır. 1540'ta Budin, 1580'de Bosna, 1600'de Kaniye beylerbeyliklerine bağlanmıştır. 1545'te, 300-350 hane kadardır. Müslüman muhafızlar ve Hristiyanlar vardır. 1561'de ise Müslüman ve Hristiyanların beraber yaşadığı bu yerde ikisi cami, beşi mescid isimli 7 Müslüman mahallesi olduğu kayıtlıdır. Azap mahallesindekilerle birlikte 467 hane mevcuttur (Geniş bilgi için bk. Göyünç, 1999, s. 324-325).

²⁰ Bugünkü Hırvatistan'ın kuzeyinde, Mura ve Drana Nehirleri arasında kalan, merkezi Cakovec olan bölgeye verilen addır. Kelimeye tarihi kaynaklarda Mekomorya, Mekemorya, Mekamorya şekillerinde de rastlanabilmektedir (Geniş bilgi için bk. Şenlik, 2017, s. 87).

Çatışmalar esnasında her iki taraf da esirler ele geçirir. Düşmana esir düşen Türk askerleri kale içindeki barut deposuna yakın bir yere hapsedilir. 24 Eylül'de kaledeki Türk esirlerden bazıları kale içindeki bin kantardan fazla olan barut deposunun kapısının açık olduğunu fark eder, eşsiz bir kahramanlık örneği sergileyerek düşmanın barut deposunu ateşe verirler. Büyük bir patlama olur, bu patlamada Türk esirler de şehit olur. Kale içindeki barut deposunun patlatılması ile yüzlerce düşman askeri ölür, kalenin bir kısmı hasar alır, bu olayla düşman askerinin cephane ve silah gücüne büyük bir darbe indirilir (Aksun, 1994, s. 446; Naîmâ Mustafa Efendi, 1967, I/s. 246). Bu hadise, *Peçevî Tarihi*'nde özetle şöyle anlatılır: Yüce Allah bir şeyin olmasını murad ettiğinde o anda her şey yolunda gider, her iş kolayca meydana gelir. Hiç akla gelmezken kalenin barut mahzenine ateş düşüp havaya uçtu²¹ ve nice melun da canını yitirdi. İşte bu olay, Allah'ın inayeti, Hz. Peygamber'in apaçık bir mucizesi idi ve birçok Macar kâfiri de hiç zahmet çekilmeden yok edildi (Peçevî, 1982, II/s. 219; Peçevî, 2005, s. 93). İsmail Hami Danişmend, barut deposunun 15 Rebiü'l-evvel 1009/24 Eylül 1600 Pazar günü kuşluk vaktinde Türk esirler tarafından ateşlenerek 170 kadın ve çocuk esirle beraber havaya uçurulduğunu, kale içindeki düşman birliğinin büyük bir can kaybına uğradığını, kaledeki iki kule ile birçok yapının yıkılıp kaleyi savunan düşman birliklerinin barutsuz kaldıkları için tüfekte ateş etmeye mecbur kaldığını ifade eder (Danişmend, 1972, III/s. 205).

*Nâgehân nâr-ı kazâ barutını küffârûñ
Virdi iħrâka bilinmedi nedendür eşeri* (45)

Sonunda kale içindeki düşman birliklerinden olan Macar zümresi, teslim razı olmuş; Nemçe (Avusturya) zümresi ise önce itiraz etse de sonra onlar da bu fikri uygulamaya ikna edilmiştir. Böylelikle cephaneliği havaya uçan, Mercoeur Dükü Philip Emmanuel von Lothringen'in kaleyi kurtarmak için giriştiği teşebbüs de fayda getirmeyince kale içindekiler, can korkusuna düşüp teslim olunursa hayatta kalınır düşüncesiyle 13 Rebiü'l-âhir 1009/22 Ekim 1600 Pazar günü Osmanlı ordusu düşman üzerine hücumla kalkacağı sırada, kaleden gelen âman sadası dört bir yanı kaplamış, kale kapısı üzerine beyaz vire sancağı dikilmiştir. Böylece düşmanın *virâ*²² yolunu tercih ettiği, kale komutanı Georg Paradeiser'in kaleyi Osmanlıya bırakmaya razı olduğu anlaşılır. Peçoğlu Koca Sinan Çavuş, *virâ* görüşmeleri için kaleye girer. *Virâ* kâğıtlarını alıp verdikten sonra, ertesi gün kale teslim alınır. Kaledekiler, kethüda yanlarına katılarak emniyetli bir şekilde Morova İskelesi'ne götürülür, canlarına ve yanlarında

²¹ Tarihî kaynaklarda Kanije Kalesi'ni kuşatma altına aldıktan kısa bir süre sonra Kanije Kalesi'ndeki barut deposunda patlama olduğu (24 Eylül 15 Rebiü'l-evvel Pazar), bu hadise ile cephaneye gücü bitme noktasına gelen Kanije Kalesi'ndeki düşman birliğinin bunun üzerine Avusturya'dan yardım istediği, bundan sonra yardım birliğinin geldiği (28/29 Rebiü'l-evvel Cumartesi/Pazar) bilgisi yer alırken (bk. Danişmend, 1972, III/s. 205; Naîmâ Mustafa Efendi, 1967, I/246, s. 247), Maksadî'nin incelenen şiirinde Kanije Kalesi içindeki düşman cephaneliğinin patlamasının kale içindekilere yardım için gelen düşman birliğinin püskürtülüp kaçmasından sonra olduğu ifade edilmektedir. Tarihî bazı kaynaklarda söz gelimi *Hasan Beyzâde Tarihi*'nde ise bu patlama hadisesinden hiç bahsedilmemektedir (bk. Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, 2004, III/s. 623-639). İncelediğimiz kıt'a-i kebirde, edebî bir metin olması sebebiyle Kanije'nin fethindeki olay sıralaması beyitlerin delaletiyle şiirin anlatımına paralel olarak yapılmıştır.

Maria Ivanics, barut kulesinde olan ve barut stokuna çok büyük zarar veren bu büyük patlamanın gece bir sonraki gün için askerî malzemeler hazırlanırken dikkatsizlik sonucu ortaya çıkan bir kaza neticesinde olduğunu ifade eder ve yukarıda zikredilen Türk esirlerin girişiminden hiç bahsetmez (Ivanics, 2002, IX/s. 689). Evliyâ Çelebi ise *Seyâhatnâme*'de Kanije'nin fethine değindiği bir yerde kaledeki bu patlamadan şöyle bahseder: Kanije gazileri metrise girip kaleyi döerken Allah'ın işi Kanije'nin iç kalesindeki baruta ateş isabet eder, kalenin tüm duvarları ve nice bin cengâver kefereleri havaya uçurur (Evliyâ Çelebi, 2010, VI/s. 685).

²² Kalenin müzakere ile teslimi yerinde kullanılan bir tabirdir. Kuşatma altındaki kalenin teslimini görüşmek için içeriden biri dışarıya ya da kuşatanlardan biri kale içine girerek teslim şartlarını görüşür, iki taraf anlaşığı takdirde kale kuşatanlara teslim edilirdi. Kelimeye kaynaklarda *virâ ile teslim*, *vire ile feth itmek* ya da *vire* şeklinde de rastlanmaktadır (Pakalın, 1983, III/s. 595; Ünal, 2011, s. 721; Yılmaz, 2010, s. 688).

götürdükleri mallarına hiçbir zarar verilmeden memleketlerine yollanır. Sadece kaledeki cephaneye ve toplar, Osmanlılar tarafından alınır. Kaledeki eşyalarını taşımak için kendilerine deve sürüleri verilir. Kaledekilerin eşyalarını hatta tavuk, kaz, tekne ve beşiklerini dahi develere yükleyip beraberlerinde götürmelerine müsaade edilmiştir. Böylelikle Kaniye Kalesi, 40 gündün fazla süren bir mücadeleden sonra teslim alınmış olur. Ertesi gün Rebiü'l-âhırın on dördü pazartesi günüdür. Bütün İslâm askerleri alaylar bağlar. Seher vakti kalenin anahtarı, serdâr-ı âlişâna teslim edilir (Peçevî, 1982, I/s. 220; Peçevî, 2005, s. 95; Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, 2004, s. 636; Danişmend, 1972, III/s. 205; Naîmâ Mustafa Efendi, 1967, s. 249-250; Zinkeisen, 2011, III/s. 435).

*Müte `ellim oluban begleri havfile hazîn
Virâ virdi ki halâş eyleye cânı vü seri* (46)

Kale içine Cebecibaşı, Topçubaşı ve Muhammed Kethüda girip cephaneyi ve topları zapt ettiler. Elli bir kıt'a büyük top ve yirmi beş kıt'a zarben kayda geçirilmiş ve fethin sembolü olarak da âdet olduğu üzere kale içindeki kilise cami yapılarak ilk cuma namazı burada kılınmıştır. Osmanlı birlikleri tarafından teslim alınan Kaniye, beylerbeylik merkezi yapılarak muhafazası Hasan Paşa'ya bırakılmıştır. Kale onarılıp güçlendirilmiş, asker yerleştirilmiş, erzak ve mühimmat da kaleye konmuştur (Kâtip Çelebi, 2016, I/s. 191).

*Deyrini cāmî' idüp virdi mü `ezzinler ezân
Oğudî huḫbe-i sulṫânî nice `âkıl eri* (48)

Kaniye Kalesi'nin fethini haber vermek için Piyade Mukabelecisi Hammâmcızâde Abdî Efendi İstanbul'a gönderilir. Hasan Beyzâde Ahmed Paşa (ö. 1046/1636-37), inşasıyla fetihnâme yazılır. Civar memleketlere ulaklar ile sevinçli haber ulaştırılır. Kaniye'nin fethinden sonra Kiş, Komar, Berzence ile nice kaleler, köyler feth ve teshîr olunur. Buralara ümerâ, kadî, muhafız ve askerler tayin edilir. Fetih haberi padişaha ulaştığında üç gün üç gece İstanbul'da şenlikler yapılır. Diğer yerlerde de şenlikler yapılması buyrulur. Müjdeli haberi padişaha getiren Hammâmcızâde Abdî'ye müjdesi karşılığında defter emâneti vazifesi, fetih birliğinin başındaki kumandan Serdâr İbrahim Paşa'ya da hil'at, kemer, hançer, tiğ, mücevher, süslü otağlar, pahalı hediyeler gönderilip ölünceye kadar sadrazamlık makamında kalacağı bir hatt-ı hümayun ile bildirilir. Savaşta başarı gösteren bütün beylerbeyilere, askerlere, ümerâyaya şemşir (kılıç) ve hil'at gönderilir. Hatta vak'ayı nakleden Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, gaza fetihnâmesini yazması sebebiyle kendisine de hil'at ve şemşir gönderildiğini ifade etmiştir. Fetihden sonra yöre halkına da iyi davranılır, onların zahireleri ve ihtiyaçları tedarik edilir. Halkın hiçbir eksiği kalmamasına özen gösterilir. İyi muamele ve istimâlet ile savaşçı düşmanlar itaat eder, böylece yirmi bine yakın düşman, Osmanlıya tabi olur (Naîmâ Mustafa Efendi, 1967, s. 251-252; Hasan Beyzâde Ahmed Paşa, 2004, III/s. 637; Solakzâde Mehmed Hemdemî, 2016, s. 728).

6. Çeviri Yazılı Metin

[1b]

fe' ilātün fe' ilātün fe' ilātün fe' ilün

1. Sürdi menzil-be-menzil irişüp Kanica'ya²³
Kurup ordu-yı hümâyünü bir gün ileri
2. Fi'l-meşel Kanca²⁴ māhī gibi dutup şuda karar
İki nehr içre durur varmağa yok kurı yiri
3. Zâhiri şu [ise] bâtını anuñ nâr-ı şerâr²⁵
Yağar insâni şu dem tağılıcağ zerreleri
4. Topları çevreye ejder gibi açmış dūdman
Vehm ider na' resine anuñ ins ü peri
5. Cünd-i İslâm kurup menzil iki cânibde
Dögmege başladı hem kaşrı şehün topçıları
6. Yetirüp diğkati itmâma 'asâkir cümle
Dögdiler kal' ayı yigirmi toğuz gün eyüri
7. Emr olunmuş iki beğe [ki] karavulcu ola
Hıfz ide 'askeri irmeye 'adunuñ hazeri
8. Avlona²⁶ Beği 'Alî ile Sal' anîk Beği hem
İsm[i] Zeynel Beg anuñ nağd-i 'alidür nazarı
9. Bir güzün beğ[i] dur[ur] 'âli cenâbı dehrün
Şaklamaz dîn yolına cân ile başını viri
10. Çigzinür şem' -i 'asâkiri çü pervâne-şifât
Hıfz idüp himmet ile bād-ı belâdan feneri
11. Dil alup aldı peyâm irdi cünüd-ı küffâr
Virdi serdâr-ı 'âlî-şâna muhağğakğ haberi
12. Bosna Paşası'nı çarhâya mu' ayyen kıldı
Rum ili'nün açup 'anğaları şol kolda peri
13. Bu taraftan yitişüp geldi 'asâkir-i la' in
Cenderâl emr-i kıral ile re'is-i gebri
14. Ceng-i harbî çalınup iki taraftan 'asker
Oldılar cenge müheyyâ dürişüp çin seheri

²³ Metinde Kanije; *Kanica* (1a, 42a), *Kanca* (2a), *Kanja* (53a) olarak farklı şekillerde yazılmıştır. Kanije için bu farklı yazımların Evliya Çelebi'nin *Seyâhatnâme*'de değindiği *Kanije* kelimesinin farklı şekildedeki söylenişlerinden kaynaklandığı düşünülebilir (Ayrıntı için bk. Evliya Çelebi, 2010, VI/s. 685). Çeviri yazılı metinde bu farklılıklar korunmuştur. Mısradaki vezin bozuktur.

²⁴ Metinde *Kanca* şeklinde yazılan kelimenin bağlamdan hareketle Kanije olduğu anlaşılmaktadır.

²⁵ Metinde *şerârdur* yazılan kelime, vezin gereği *şerâr* şeklinde okunmuştur.

²⁶ *Avlonya* şehri metinde *Avlona* şeklinde geçmektedir.

15. Karavul beglerine çatdı savaş oldu tamām
Gönderüp top u tüfengini kulağuz ileri
16. Gâzâler karşı durup eylediler hüm hücüm
Niceler ser virüben bir niçeler aldı seri
17. Galebe eylediler ‘ asker-i küffāra hemīn
Yan virüp Bosnalınuñ üzerine düşdi çeri
18. Yeñiçeri o maħalde idi ağası ile
Şaçdılar top [u] tüfeng redd için ehl-i behrī
19. Mümkün olmadı muķābil olalar küffāra
Başladı irmege hem tiğ-i ‘ adūnuñ hāzeri
20. Dāhīl-i hāyme olınca buları sürdi revān
Pāymāl oldu o dānīde²⁷ niçe yeñiçeri
21. İnķitā‘ buldı ‘ asākir irişüp zulmet-i şām
Ayrıilup gün giceden berd-i şitādan eviri
22. Evvel [ol] çevreye hāndaķ kazuban ‘ asker-i şūm
Yidi gün yidi gice özge savaş itdi çeri
- [2a] 23. Şeref irişdi yine şarķ-ı hidāyetden hem
Kutlu gün toğdı ziyā şaldı cihāna seheri
24. Cem‘ idüp ‘ asker-i İslām’ı vezīr-i a‘ zam
Taburı bozmağa himmet kıilup ‘ azm itdi çeri
25. Rum’li²⁸ beglerbegisi ya‘ mī Muħammed Paşa
‘ Askerin düzdi alay bağladı vardı ileri
26. Keṭhūdā Beg daħı ‘ azm itdi [ki] bir cānibden
Kafadarı Rum ili’nün kāmū güzīdeleri
27. Bir taraftan yürüyüş eyledi cünd-i Tatar
Tīr-i bārān idüben geçdi kemān hāmleleri
28. Mevc urup baħr-i muħīṭ gibi cünūd-ı İslām
Akdı Nīl gibi ki ğarķ ide[ler] ehl-i behrī
29. Cümle begler kıilup ihāta melā‘ in taburın
Gālib oldılar urup kāfire tiğ u teberi
30. Merkez-i kuṭb-ı cihān u yitişüp ğayb-i ricāl
Mu‘ ciz-i Aħmed ü hem irdi Hūdā’nuñ nazarı
31. Kāfirūñ başına cihān füzūn oldu dar
Düşdi ‘ Osmānlınuñ üzerine hāvf u hāzeri

²⁷ Dānī; yakīn, karīb, nezdīk anlamındadır (Hüseyn Remzi, 2018, s. I/530).

²⁸ Metinde *Rum ili* yazılan kelime, vezin gereği *Rum’li* şeklinde okunmuştur.

32. Kābladı zulmet [ü] dehşet buları küfri gibi
Putları şındı hemān başladı kaçmağa geri
33. Kıç tobın atdı yüzi döndi muḥakkaḳ geri
Giceden kaçmağa başladı bozıldı maḳarı
34. Aldılar toblarını vü cebeḡānelerini
Yağmalandı ṭabur içinde ne²⁹var sīm ü zeri
35. Ġāzāler şubḡa degin ḳovdı firār-ı şūmı
Kesdiler ekşerini kimi ṭutuldı diri
36. Nice cān aldı murādın nicesi oldı şehīd
Niceler ġāzā keser kāfiri ehl-i behrī
37. Cümle şehbāze ġidā oldı cünūd-ı küffār
Ḳılıc altında gözin açmağa yoḳ zehreleri
38. Pojune Beç'e³⁰ varınca ḳaçanın ḳovdı Tatar
Kışverin yağmaladı geldi ġanīmetle beri
39. İşbu ḡāl ile bozıldı hele ṭabur-ı la^cin
Pāymāl eyledi Ḳaḳ şol ehl-i şerr[ler]i
40. Cünd-i İslām'a refāhiyyet irişdi Ḳaḳ'dan
Her kişi itdi şafā şād oluban ehl-i ferī (?)
41. Ṭālī^c i ferḡundedür serdār-ı 'ālī-ḳadriñ³¹
Himmet ile Megümürya'ya doḡındı nazarı
42. Ḳanica begine hem düşdi ziyāde dehşet
Gözi öñinde bozuldı ṭabur-ı şūr u şeri
43. Yidi ḳat ḳaşr-ı bedenden daḡı ceng itdi la^cin
Virmedi ḳaşrı şavaş itdi anuñ cümle neferi³²
44. Olmadı yürüyüş itmekle müyesser fetḡi
Suyı ile ise yoḳ çāre girile içeri
45. Nāgehān nār-ı ḳazā barutını küffāruñ
Virdi iḡrāḳa bilinmedi nedendür eşeri
- [2b]
46. Müte'ellim oluban begleri ḡavfile ḡazın
Virā virdi ki ḡalāş eyleye cānı vü seri
47. İşbu ḡāl ile fütūḡ oldı bu ḳaşr-ı ra^cnā
Def' idüp zulmeti meh atdı ṭulū^c çin seheri
48. Deyrini cāmi^c idüp virdi mü'ezzinler ezān
Oḳudı ḡuṭbe-i sulṭānı nice 'āḳıl eri

²⁹ Metinde *ne kim* yazılan kelime, vezin gereği *ne* şeklinde okunmuştur.

³⁰ Metinde *Pojune (?) Beç* şeklinde yazılan kelime, Kaniye yakınlarındaki *Pojega Beç* adındaki mekân olmalıdır.

³¹ Mısrada vezin bozuktur.

³² Mısrada son kısımda vezin aksamaktadır.

49. Minnet Allāh'a Resūl'e şalavāt ile selām
Pādişāha vire Hāḡ dā'imā feth u zaferi
50. Vüzerāsına daḡı Hāḡ 'ömür ü devlet vire³³
Beglerinüñ de mu'azzez ola zāt-ı güheri
51. Ğāzāler deşt-i şecā' atde ola daḡı muḡīm
Keskin ola ḡamunuñ himmet-i ḡiḡ u teberi
52. Dā'im ehil-i cihāduñ oḡurum evşāfın
Şaḡlaya ḡavf u ḡaḡā[da]n Hūdā ehl-i seferi³⁴
53. Ḳanja'nuñ³⁵ Maksadī' tafşıl ile ḡıl tārīḡin
'Ömrüñ olana deḡin yaz oḡı bunca semeri

7. Sonuç

Tarihî olay olarak Tiryâkî Hasan Paşa'nın kendisinden katbekat fazla sayıdaki Avusturya ordusunu 1601'de mağlup ederek Kanije'yi kahramanca savunması, Kanije Kalesi'nin fethinden daha çok bilinir. Oysa öncesinde Kanije Kalesi'nin Bosnalı Damad İbrahim Paşa tarafından fethi de kalenin müstahkem bir konumda olmasından dolayı az bir başarı değildir. Bu fetih için Hasan Beyzâde Ahmed Paşa'nın mensur olarak yazdığı fetihnâme bilinmekte iken Maksadî'nin Kanije Kalesi'nin fethini kıt'a-i kebîre nazım biçimiyle manzum olarak işlediği bir eser, bu çalışma ile gün yüzüne çıkarılmış olmaktadır.

Kanije Kalesi'nin fethini anlatan şiirde de olduğu üzere tarih manzumelerinin tarihî metinlerde değinilmeyen hususlara ayrıntılarıyla ver vermeleri açısından önemli olduğu görülmektedir.

Tarihî kaynaklarda zorluğundan bahsedilen Kanije Kalesi fethinin incelenen şiirde de değinilen hususlar ve yer verilen ayrıntılardan hareketle uzun süren meşakkatli bir süreçten sonra gerçekleştiği gözler önüne serilmektedir.

Eldeki bilgilerden yola çıkılarak 16. yüzyılın ikinci yarısı ile 17. yüzyılın ilk yarısında ve Balkan coğrafyasında yaşadığı anlaşılan Maksadî'nin yaşadığı zaman ve mekânın tarihî olaylarına yazdığı şiirden hareketle ilgisiz kalmadığı söylenebilir. Şiirde anlatılan olayların yer ve kişi isimlerinin tarihî gerçeklerle örtüştüğü görülmüştür. Olaya bu vukufiyet, Maksadî'nin de fethin şahitlerinden olabileceğini akla getirmektedir.

İncelenen fetihnâmede fethin ayrıntılı dile getirilmesinden hareketle Kanije Kalesi'nin fethinin toplum ve şairler üzerinde tesirli bir hadise olduğu anlaşılmaktadır.

Maksadî'nin Kanije Kalesi'nin fethinden bahseden şiirine bir mecmûada rastlanması, sayfaları arasında tespit edilip gün yüzüne çıkarılmayı bekleyen esere yer vermesi sebebiyle mecmûaların ve mecmûa çalışmalarının önemini göstermektedir.

İncelenen şiirde değinilen bir husus olarak düşman birliğinin mukavemetini gören yeniçerilerin mevzilerinden kaçıp çadırlarına girmeleri ve savaşmaya yanaşmamaları, II. Mahmud'un 1826'da Yeniçeri Ocağı'nı kaldırmasından çok önceki bir dönem olan 1600'lerde

³³ Mısrada vezin bozuktur.

³⁴ Mısrada vezin bozuktur.

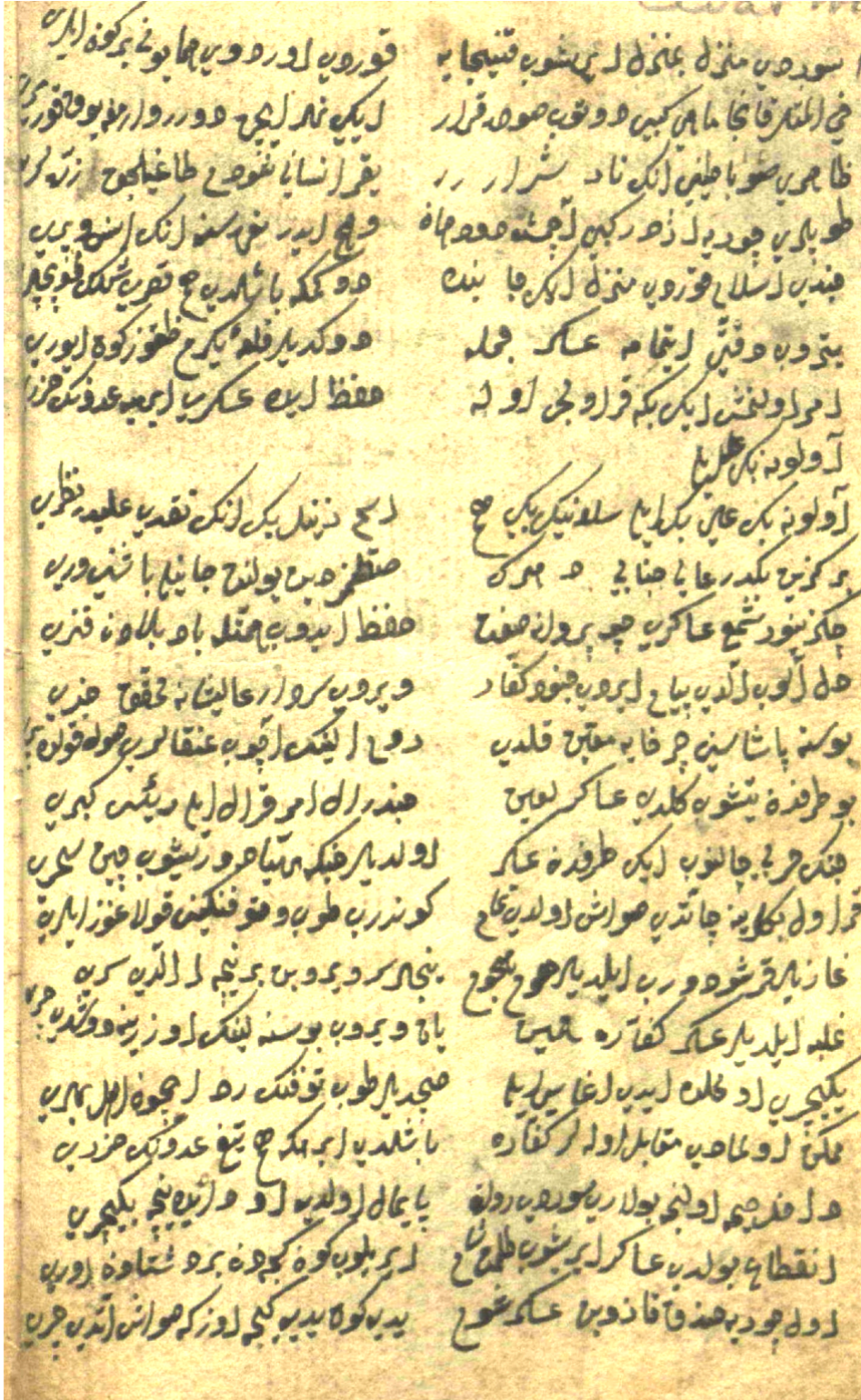
³⁵ Metinde Kanija; Kanca, Kanja ve Kanica olarak farklı şekillerde yazılmıştır. Yazımlara sadık kalınmış değişiklik yapılmamıştır.

bile bu ocakta itaatsizlik ve bozulmaların yaşanmakta olduğunu tüm açıklığıyla göstermektedir. Buradan yola çıkılarak tarih ve edebiyatın i içe olduğu ve tarih hadiselerin mümkünse edeb eserlerle paralel okunmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Metin tamiri ile kısmen giderilmeye çalışılan incelenen Şiirdeki iml ve vezin sorunlarının eserin yeni bir nüshası ya da Maksad'nin divanının bulunmasıyla yapılacak yeni çalışmalarla kesinliğe kavuŐturulması temenni edilmektedir.

Metnin Orijinal Hâli

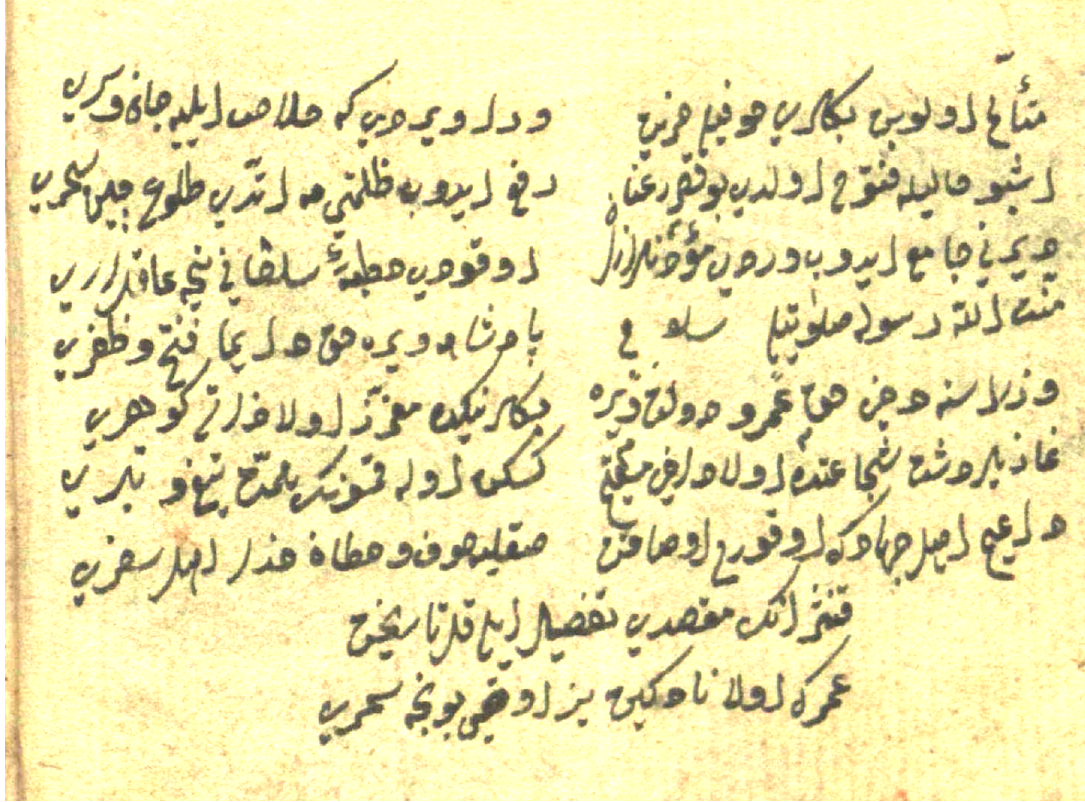
[1b]



[2a]

<p>فوتلو کوه طوغندره ضیا صلبدن جهانده سحرده طا بودره بوز ماغنه مخته قیلدیه عنیم آتدیه جبرده عکریه ده وزده لایا باغلبه واره ده لایا قضا درین دعوی دینکده موقوزیه لرین تیو بار افلا دیو بن کجه کماه هم لرین لاقده بند کیم که عرفا لرین اهل بیارده غایب لولدیه لدره کافره تیو تدرین معجز احمد و هم لدره خدر لکن نظرین ده و غندی عناهه لیکله زریزه خوف و غندی بوتلارین غندی عناهه بانلده جماعه کربین کجهه چیغنه بانلده بوزلدیه موقوزین بفالندیه طا بودر ایچنه نکجه دارین و زرین کده یار کشرینه کیمه طوولدیه درین بیچار خازین کسر کافریه اهل بیارده قیلدیه کوزین لجه یوقا نهم لرین کتورین بفالده کلده غیغنه برین یا حاله لیدیه صوح شوله اهل شریه هر کشن لشدیه صفا شاه اولوبن اهل فرجه ممتد کومور یایه و غندی نظرین کوزیه روکنه بوزولدیه طوبی که شور و شریه و برمدیه فقره صورته لشدیه اکن جماعه نغزه صوبیه لیدیه یوق چاره کیریم لچکرین دیوید لحرافه بلخده نندره لشرین</p>	<p>شرف لیدیه شرف هدرینه چه لیدیه عسکله سلار وزیر اعظم دعوی لیدیه بکار کیم یعنی محمد پاشا کجه کبره و عنیم لشدیه بر جاننده بر طرفه بودر سوشن لیدیه بند نام موه لدره بجر خط کیم جنود سلط علم بکار لیدیه لعاظم ملا علی طا بودر مرکز قطب جهانده و بنشوب غیب رجاه کافر که پشنه جهانده لفرزه اولدیه ور قیلدیه ظلمه و حشخ بولدرین کفرین بینه طوبی لشدیه یوزیه و وزیر خلق کیم لدره یار طوبی و چه ها نایین غازیار صبح کیم موقوزیه فردر شوین بیجه جهانده لدرین مرادین بی سیر اولدیه بلبد جماعه شهابازنه منالده لیدیه جنود کفاد بوزدونه بی در بجه خان موقوزیه تانار لشدیه هالده بوزلدیه هله طا بودر لغیر جند سلطه دفاغینه لیدیه شریه عقده طابوعی فتنه در سردارها قدر کن قیحا کنر کیمنه و و شدرین زیاوه و ممتد بیدیه فقره بندره و عنیم لشدیه لشدیه لولدیه بودر یوشن لشدیه لشدیه ناکاهه نار قضا باروتین کفاد که</p>
---	---

[2b]



Kaynaklar

- Akkuş, M. (2007). *Klâsik Türk şiirinin anlam dünyası edebi türler ve tarzlar*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Aksoy, H. (1995). Fetihnâme. *İslâm ansiklopedisi*. C. 12, İstanbul: TDV Yayınları, 470-472.
- Aksoy, Ö. A ve Dilçin, D. (2009). *Tarama sözlüğü*. C. 1-8, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksun, Z. N. (1994). *Osmanlı tarihi, 1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Aydemir, Y. (2003). Fethiyye. *Türk dünyası ortak edebiyatı Türk dünyası edebiyat kavramları ve terimleri ansiklopedik sözlüğü*. C. 2, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Aykut, Ş. N. (1993). Damad İbrahim Paşa. *İslâm ansiklopedisi*, C. 8. İstanbul: TDV Yayınları, 440-441.
- Ayverdi, İ. (2011). *Kubbealtı Lugatı asırlar boyu târihi seyri içinde Misalli Büyük Türkçe sözlük*, C. 1. İstanbul: Kubbealtı İktisadi İşletmesi.
- Canım, R. (2012). *Divan edebiyatında türler*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çağbayır, Y. (2007). *Orhun Yazıtlarından günümüze Türkiye Türkçesinin söz varlığı Ötüken Türkçe sözlük*. C. 2, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Danişmend, İ. H. (1972). *İzahlı Osmanlı Tarihi kronolojisi*, C. 3. İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- David, G. (2001). Kaniye, *İslâm ansiklopedisi*, C. 24. İstanbul: TDV Yayınları, 307-308.

- Demlikoğlu, U. (2019). 18. Yüzyılda Erzurum kalesinde bulunan toplar ve malzemeleri, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezi Dergisi (OTAM)*, 119-131.
- Dinç, B. (2005). *Peçevî tarihi (25b-284a metin, dizin, özel adlar sözlüğü)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi TAE.
- Dîvân-ı Maksadî*. Millî Kütüphane. Ankara. 06 Mil Yz A 2745, DVD No: 143 (Erişim Tarihi: 01.05.2022)
- Ersever, H. Z. (1986). *Kaniye savunması ve Tiryaki Hasan Paşa*. Ankara: Genel Kurmay Basımevi.
- Evliyâ Çelebi. (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyâhatnâmesi: Podgoriçe, İştib, Vidin, Peçoy, Budin, Üstürgon [Estergon], Ciğerdelen, Macaristan, Öziçe, Taşlıca, Dobra-Venedik, Mostar, Kaniye*, haz. Seyit Ali Kahraman, 6. Kitap C. 2, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Fetihnâme (1979). *Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi*. C. 3, İstanbul: Dergâh Yayınları, 208-209.
- Göyünç, N. (1999). Potega i Pozestina u sklopu Osmanlijskog carstva (1537-1691). *Osmanlı Araştırmaları*, C. 19, 322-326.
- Hammer, J. V. (1991) *Osmanlı tarihi*. çev. Mehmet Ata, haz. Abdülkadir Karahan, C. 2, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Hasan Beyzâde Ahmed Paşa. (2004). *Hasan Bey-zâde Târîhi*, haz. Şevki Nezihi Aykut, C. 3, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Hüseyin Remzi (2018). *Lügat-i Remzî*. haz. Ali Birinci, C. 1, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Ivanics-Ress, M. (1999). Osmanlı-Habsburg savaşlarında Kırım Tatarlarının rolü. *Osmanlı*, ed. Güler Eren, C.1, Ankara, 456-464.
- Ivanics, M. (2002). Dönemin resimlerinde Avusturya takviye kuvvetlerinin Kaniye'ye yürüyüşü, çev. Nasuh Uslu, *Türkler*, C. 9, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 686-694.
- Karadeniz, Ü. (2013.) Silahşorluğa Dair Önemli Bir Kaynak: Anonim Silahşorluk Risalesi. *Belgeler Türk Tarih Belgeleri Dergisi*, S. 38, 1-16.
- Kâtip Çelebi. (2016). *Fezleke* [osmanlı tarihi (1000-1065/1591-1655)]. haz. Zeynep Aycibin, C. 1, İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.
- Kökligiller, A. (2000). *Açıklamalı, örnekli edebiyat sözlüğü*. İstanbul: Özyürek Yayınevi.
- Klarwill, V. V., (1925). *The fugger news-letters: being a selection of unpublished letters from the correspondents of the house of fugger during the years 1568-1605*. London: John Lane The Bodley Head Ltd.
- Naîmâ Mustafa Efendi. (1967). *Târîh-i Naîmâ*. çev. Zuhuri Danışman, C. 1, İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi.
- Osmanlı Ansiklopedisi Tarih/Medeniyet/Kültür*. (1993). Kaniye'nin fethi ve müdaafası. C. 3, İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2014a). Maksadî'nin Yenice ve İştib (İştib) şehrengizleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 51-80.
- Öztürk, M. (2014b). Maksadî, *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/maksad> (Erişim Tarihi: 23.06.2022).

- Paçacıoğlu, B. (2016). *VIII.-XVI. Yüzyıllar arasında sözcük dağarcığı*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. C. 1-3, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Pala, İ. (1995). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Peçevî İbrahim Efendi. (1982). *Peçevi tarihi*. haz. Bekir Sıtkı Baykal, C. 2, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Redhouse, J. W. (2016). *Müntahabât-ı Lügât-i Osmâniyye*. haz. Recep Toparlı vd., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sertoğlu, M. (2015). *Osmanlı tarih lügatı*. İstanbul: Kurtuba Kitap.
- Solakzâde Mehmed Hemdemî. (2016). *Solakzâde tarihi*. haz. Halit Atlı, sad.Vahid Çabuk, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.
- Sungurhan Eydurân, A. (2003). *Feth/Fetih, Türk dünyası ortak edebiyatı Türk dünyası edebiyat kavramları ve terimleri ansiklopedik sözlüğü*. C. 2, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Şakar, S. Ö. (2021). *Eski Türkiye Türkçesinin deyimler sözlüğü*, İstanbul: Dün Bugün Yarın yayınları.
- Şenlik, A. Ş. (2017). *Tiryâkî Hasan Paşa Gazavât-nâmesi ve Bazı Filolojik Notlar*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tanyeri, M.A. (1999). *Örnekleriyle divan şiirinde deyimler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Topçular Kâtibi Abdülkâdir Efendi. (2003). *Topçular Kâtibi Abdülkâdir (Kadrî) Efendi Tarihi (Metin ve Tahlil)*. haz. Ziya Yılmaz. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tulum, M. E. (2023). Manzum fetihnâmelerin tarihî kaynak değeri. *Kadim Dergisi*, 5, 1-17.
- Ünal, M. Ali (2011). *Osmanlı tarih sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Yaşaroğlu, M. K. (2020). Molla Gürânî, *İslâm ansiklopedisi*. C. 30, İstanbul: TDV Yayınları, 248-250.
- Yeşilbağ, S. (2022). Divan şâiri Maksadî ve şiir mecmûalarında tespit edilen gazelleri. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 29, 1517-1541.
- Yavuz, O. ve Gülmez M. (2016). Bosnalı bir şair: Maksadî. *Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi (Ines International Academic Research Congress)*, 03-05 Kasım 2016, s. 4191- 4200.
- Yavuz, O. ve Gülmez M. (2018). *Maksadî Kemâlât (inceleme-metin-dizin tıpkıbasım)*. Konya: Palet Yayınları.
- Yılmaz, F. (2010). *Osmanlı tarih sözlüğü*. İstanbul: Gökkuşbe Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı tarihi (II. Selim'in tahta çıkışından 1699 Karlofça andlaşmasına kadar)*. C. 3, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ünal, M. A. (2011). *Osmanlı tarihi sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Zinkeisen, J. W. (2011). *Osmanlı imparatorluğu tarihi (1574-1623)*. çev. Nilüfer Epçeli ve Kemal Beydilli, C. 3, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Zülfe Ö. (2011). *Şiirin izinde sözün gölgesinde Osmanlı şiirinde kelimeler, kavramlar, deyimler*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

İnternet Kaynakları

<http://kanizsaivar.hu/metszetek-kepek/139-metszetek-varabrazolasok.html>

(Erişim Tarihi 03.05.2023).

<https://pazirik.artstation.com/projects/oqzOL> (Erişim Tarihi: 22.08.2022).

<http://www.yazmalar.gov.tr/eser/divan/1068> (Erişim Tarihi 01.05.2022).

Extended Abstract

In ancient times, during when states were not as aware of each other as they are today, the news of conquest was announce with in or outside the country with the intention of bringing happiness to allies and concern to enemies. For this purpose, conquest news, especially regarding new territories annexed to Islamic lands, was written in the form of poems or prose called fetihnâmes and sent to various places. Fetihnâmes encompassed not only the decrees and letters of sultans announcing the conquered lands but also a literary genre that provided information about the conquest. In our literature, artists have composed numerous works in this genre due to the conquest of various regions.

In this article, firstly the terms fetih (conquest), fethiyye (conquest poem) and fetihnâme are explained. Then, information gathered from historical sources about Kanije and the conquest of Kanije Castle is presented. Introduction information about the poet of the poetry (kıt'a), Maksadî, is provided, followed by an analysis of the formal characteristics of the kıt'a. The content of the poetry is summarized, and a comparison between the poetry and historical sources is made using examples from the kıt'a. The end of the study includes the transcript text of the work and its original pages.

With this article, it is attempted to demonstrate that the conquest of Kanije Castle, which took place in the reign of Sultan Mehmed III (d. 1012/1603) and was captured by Grand Vizier Damad İbrahim Paşa in 1600, was a significant event. Furthermore, it aims to show that the work written by Hasan Beyzâde Ahmed Paşa in prose form regarding the conquest of Kanije Castle is not the only *fetihnâme* written for this event. It also seeks to illustrate how history and literature are connected in the poetry that narrates this historical event.

The lands conquered in the Ottoman-Islamic and other Islamic states, victory-announcing letters and decrees, and the historical and literary works depicting these conquests are generally referred to as *fetihnâme*. Fetihnâmes can be primarily divided into two groups: decrees or letters of significance issued by the sultan or important figures in the state, and literary texts that narrate the conquest of a place. Although there are certain differences among literary texts with various names like *gazavatnâme*, *zafernâme*, *beşâretnâme*, *tehditnâme*, *Selîmnâme* and *Süleymânnâme* with this article, it is attempted to demonstrate that the conquest of Kanije Castle, which took place in the reign of Sultan Mehmed III (d. 1012/1603) and was captured by Grand Vizier Damad İbrahim Paşa in 1600, was a significant event. Furthermore, it aims to show that the work written by Hasan Beyzâde Ahmed Paşa in prose form regarding the conquest of Kanije Castle is not the only *fetihnâme* written for this event. It also seeks to illustrate how history and literature are connected in the poetry that narrates this historical event.

The lands conquered in the Ottoman-Islamic and other Islamic states, victory-announcing letters and decrees, and the historical and literary works depicting these conquests are generally referred to as *fetihnâme*. Fetihnâmes can be primarily divided into two groups: decrees or letters of significance issued by the sultan or important figures in the state, and literary texts that narrate the conquest of a place. Although there are certain differences among literary texts with various names like *gazavatnâme*, *zafernâme*, *beşâretnâme*, *tehditnâme*, *Selîmnâme* and *Süleymânnâme* that are related to conquest, these genres are generally similar in content and are often intertwined without sharp distinctions.

Kanije Castle, defined as a great and powerful fortress in Ottoman history, withstood the army of Grand Vizier Damad İbrâhim Paşa for more than forty days. However, it eventually surrendered to the Ottomans after a treaty. The Ottomans adhered to the treaty, and the people within the fortress returned to their homes freely. In 1601, Georg Paradeiser, the Austrian fortress commander, was sentenced to death by the Austrians for surrendering the fortress to the Ottomans.

Poet of the Fetihnâme

The work is written by a poet who used the nom de guerre Maksadî. There is no information about the poet's identity in the collection of biographies (tezkire). Maksadî, who does not have a complete divan in the sources, has been studied by various scholars based on the described works in different manuscripts. Based on these publications, it is understood that the poet was born in the second half of the 16th century, his name was Şükri, and he lived in Rumelia or more precisely, he was from Bosnia and lived in the Balkans. It is known that the poet was a member of a Sufi order and had a sheikh named Emir Efendi. After the death of Emir Efendi, he had another sheikh named El-Hac Muhammed Efendi.

Form and Language Characteristics of the Fetihnâme

Fetihnâme can be found on pages 1b-2b of the poetry collection numbered 06 Mil Yz A 2745 in the National Library. This poetry, which deals with the conquest of Kanije Castle, is written in the verse form of kî't'a and in divanî script. The poem in the meter fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün has fifty-three couplets. It is observed that the poet does not strictly adhere to the classic structure of the kî't'a, but he concludes it with a traditional prayer. In the sections other than the prayer, the poet narrates the events of the conquest in detail. Similar to Maksadî's other published works, this kî't'a also contains errors in meter, writing, and narration.

Content of the Fetihnâme

Arriving at Kanije and settling around the castle, the Ottoman army first fired cannons at the castle from different directions. These shells lasted for twenty-nine days. While the castle was under siege by the Ottomans, enemy troops arrived in Kanije on the orders of the king to help the castle. After small-scale clashes, both armies make preparations for war and one morning the battle begins. The enemy troops rained cannons, cannon balls and musket balls on the janissaries. Unable to withstand the onslaught, the janissaries desert and flee into the nearby woods. The enemy is getting closer and the janissaries are extremely afraid of the enemy. Some janissaries fled the battlefield and hid in their tents. The enemy is close to the tents of the Ottoman soldiers. Cannon balls fired from the cannons brought by the relief troops prevented the enemy from advancing and entering the Ottoman tents. The battle continued in this way for seven days. The Ottomans became energized and went on the offensive. The enemy was surprised by this powerful Ottoman offensive and began to flee in fear and confusion, and even after nightfall, the enemy army's fleeing continued to increase. The battle continued into the night. One by one, the enemy positions were captured and all the enemy equipment was taken from them. Tatar troops chased the fleeing enemy troops as far as Pojega Beç, captured booty and returned to Kanije. The commander of the Kanije Fortress was greatly frightened when the army coming to help was defeated by the Ottoman troops. The enemy in Kanije Castle does not surrender the castle despite the bad situation and continues to fight. However, those inside the castle despair at the retreat of the troops coming for help. Moreover, there was a big explosion in the Kanije Castle and the supplies and ammunition in the castle decreased. Thinking that they could save their lives if they made a deal with the Ottomans and surrendered the castle, the enemy troops inside the castle finally surrendered the castle to the Ottomans by making a treaty. Thus, the Ottoman army succeeded in a difficult task and the castle was surrendered in agreement with the commander of Kanije.

Comparison of the Information in the Fetihnâme and Historical Sources

It is seen that the plot described in Maksadî's conquest poetry is largely similar to the events that took place in the conquest of the castle in history books, and the names of the places and people mentioned in the event are also compatible with those mentioned in the sources. This situation shows that literary works should be taken into consideration alongside historical sources since they include aspects of historical events that are not included in books and some detailed information.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1055-1076, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇEDE İLK ÇEVİRİ ELEŞTİRİSİ: KISSA-İ ANTER MUKADDİMESİ*

Muhammed İkbâl GÜLER**

Yavuz BAYRAM***

Geliş Tarihi: 09.06.2023

Kabul Tarihi: 02.08.2023

Öz

Muallakatü's-Seb'â şairi olarak bilinen, aynı zamanda kahramanlığı ile nam salmış olan Anter bin Şeddâd'ın hayatı etrafında oluşturulan *Sîretü'l-Anter* hikâyesi, asırlarca farklı coğrafyalarda dilden dile dolaşmıştır. Anter bin Şeddâd'ın yaşamış olduğu VI. yüzyılda Arap coğrafyasında sözlü edebiyat geleneğinde varlık bulan bu hikâye, XII. yüzyılda yazıya geçirilmiş ve hikâyenin tamamı ilk defa Fatih Sultan Mehmed'in emriyle 1477 yılında Türkçeye tercüme edilmiştir. Mütercimi belli olmayan *Kıssa-i Anter* tercümesinin mukaddimesi, mevcut bilgiler ışığında, Türkçede ilk çeviri eleştirisi olma özelliğini taşımaktadır. Bahsi geçen mukaddimede mütercim tarafından verilen bilgilere göre hikâye kendisinden önce de Türkçeye tercüme edilmiş; lâkin bu tercümelemlerin farklı başlıklar altında sıralanan birçok hususta eksiklikler barındırdığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen mukaddimenin konu edildiği bu çalışmada öncelikle *Kıssa-i Anter*'in Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde H. 1145 yer numarasıyla kayıtlı birinci cildinde yer alan mukaddimesinin çeviri yazılı metni ve dil içi çevirisi verilmiştir. Mukaddimede anlatılan tercüme sürecinin maddeler hâlinde aktarıldığı bölümden sonra mütercimin yararlandığı ve eleştiri yönelttiği Arapça ve Türkçe kaynaklara ulaşılmıştır. Tespit edilen nüshalardaki izlerden hareketle mütercimin kendisinden önceki tercüme yaptığı eleştirilerin somut verileri çıkarılmış ve ilgili veriler yorumlanmıştır. Ortaya çıkan tabloda *Kıssa-i Anter* tercümesinde adı bilinmeyen birden fazla müterciminin olabileceği sonucuna ulaşılmış ve mütercimin kimliği ile metnin dönemi değerlendirilmiştir. Son bölümde ise tercüme sürecinde mütercimin tetkik ettiği nüshalara ve ortaya koyduğu çeviriye ait sayısal veriler aktarılarak tercüme neden “Kitâb-ı Fâhir” (iftihar edilecek kitap) adının verildiği sorgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Nüsha, Atûfî, Kadı Darîr, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi.

* Bu çalışma, “Kıssa-i Anter (1. Cilt / H.1145) [İnceleme-Metin-Sözlük]” başlıklı doktora tez çalışmasından hareketle hazırlanan ve 21-23 Ekim 2020 tarihinde düzenlenen “XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu”nda sunulan “Türkçede İlk Tercüme Eleştirisi: Kıssa-i Anter Mukaddimesi” başlıklı bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, mikbal.guler@omu.edu.tr

*** Prof. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ybayram@omu.edu.tr

FIRST TRANSLATION CRITICAL IN TURKISH: QISSA-I ANTAR INTRODUCTION

Abstract

The story of *Sirat Antar*, created around the life of Antar ibn Shaddad, who is known as the poet of al-Mu'allaqât and who is also famous for his heroism, had been circulating from language to language for centuries in different geographies. This story, which found existence in the tradition of oral literature in Arab geography in the 6th century, when Anter bin Şeddâd lived, was put into writing in the 12th century, and the whole story was translated into Turkish for the first time in 1477 by the order of Sultan Mehmed the Conqueror. The preface of the translation of *Qıssa-i Antar*, whose translator is unknown, has the distinction of being the first translation criticism in Turkish in the light of the available information. According to the information the translator gave in the preface, as mentioned earlier, the story was translated into Turkish before it. However, it has been determined that these translations have deficiencies in many issues listed under different headings. The preface, as mentioned earlier, is the subject of this study. First of all, in the study, the translated text and intralingual translation of the preface of the first volume of *Qıssa-i Antar* registered with the location number H. 1145 in the Topkapı Palace Museum Library, are given. After the section in which the translation process described in the foreword is explained in articles, the Arabic and Turkish sources that the translator has benefited from and criticized have been reached. Based on the traces in the detected copies, the factual data of the translator's criticisms of the previous translation were extracted, and the relevant data were interpreted. In the resulting table, it was concluded that there might be more than one translator whose name is unknown in the translation of *Qıssa-i Antar*, and the translator's identity and the text's period were evaluated. In the last part, the numerical data of the copies examined by the translator and the translation produced during the translation process were transferred, and it was questioned why the translation was called "Kitâb-ı Fâhir" (the book to be proud of).

Keywords: Copy, Atûfî, Kadî Darîr, Topkapı Palace Museum Library.

Giriş

Doğu ve Batı dünyasında kahramanlığı ve şairliğiyle ün kazanmış olan Arap kahraman Anter b. Şeddâd'ın hayatı etrafında oluşan; sözlü edebiyatta başlayıp XII. yüzyılda yazılı edebiyata geçen *Sîretü'l-Anter*, Arap edebiyatında yazıya geçirildikten yaklaşık iki asır sonra Türk dünyasında kıssa-hânlar vasıtasıyla saraylarda, halk meclislerinde okunmuş (Köprülü, 1999, s. 371-372), "*Kıssa-i Anter*" veya "*Anter-nâme*" adlarıyla Türkçeye tercüme edilmiştir (Güler, 2020, s. 49).¹ *Kıssa-i Anter* tercümesinin şu ana dek tespit edilmiş ilk tam hâli, 1477 yılında Fatih Sultan Mehmed'in emriyle yapılmış üç ciltlik tercümesidir. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde H. 1145 (1. cilt), A. 3113-A. 3114 (2. cildin istinsah nüshaları) ve H. 1147 (3. cilt) yer numaralarıyla kayıtlı 3 cilt üzerine metin neşri çalışmaları yapılmış olup ilgili metinler araştırmacılar tarafından muhtelif yönlerden incelenmeyi beklemektedir.²

¹ Çalışmanın hacmini artırmamak ve tekrara düşmemek adına *Anter b. Şeddâd*, *Sîretü'l-Anter* ve *Kıssa-i Anter* tercümesi ile alakalı ayrıntılı bilgi verilmemiştir. İlgili hususlarda ayrıntılı bilgi için bk. (Güler, 2020, s. 50-57).

² *Kıssa-i Anter* tercümeleri üzerine şu ana kadar sekiz yüksek lisans tezi (Beyoğlu, 2019; Karagöz, 2019; Pala (Navdar), 2021; Bayram, 2019; Demir, 2019; Kırımlı, 2020; Şahin, 2020; Okur, 2020); üç doktora tezi (Güler, 2019; Ünsal, 2022; Damar, 2023) ve iki makale (Güler, 2020; Elhajhamed, 2023) yazılmıştır. Zikredilen çalışmalardan 10'u (Beyoğlu, 2019; Güler, 2019; Karagöz, 2019; Bayram, 2019; Demir, 2019; Kırımlı, 2020; Şahin, 2020; Okur, 2020; Pala (Navdar), 2021; Ünsal, 2022) Çiğdem Damar'ın (2023) "*Kıssa-i Anter* 5. Cilt (Metin-İnceleme-Sözlük)" başlıklı tez çalışmasından çok önce tamamlanmış olmasına rağmen ilgili tezde bu çalışmalara dair atıf bulunmamaktadır. Ayrıca

Bu çalışmada ise 1477 yılında tamamlanan ve mütercimi bilinmeyen *Kıssa-i Anter* tercümesinin birinci cildi olan H. 1145 yer numaralı nüshanın mukaddimesi ele alınacaktır. Şu ana kadar elde edilen bilgiler çerçevesinde Türk edebiyatının ilk çeviri eleştirisi niteliğinde olan *Kıssa-i Anter* mukaddimesinin bu hususiyeti, çeviri yazılı metin ve dil içi çevirisinden hareketle muhtelif yönlerden incelenecektir.

1. *Kıssa-i Anter*'in Türk Edebiyatındaki Yeri ve *Kıssa-i Anter* Mukaddimesine Dair

İslam dünyasında XII. yüzyıldan önce sözlü kültürde varlık bulup XII. yüzyıldan sonra da yazılı edebiyata geçerek asırlar boyunca kahramanlık ve aşk destanı olarak okunan *Sîretü'l-Anter*'in (Muhtar, 1991; Güler, 2020, s. 55) Anadolu'daki Türkçe tercümelerinin izlerine XIV. yüzyıldan itibaren rastlamak mümkündür (Köprülü, 1999, s. 371-372). 1477 yılında Fatih Sultan Mehmed'in emriyle yaptırılan *Kıssa-i Anter* tercümesi ise *Sîretü'l-Anter*'in yazılı edebiyattaki ilk tam hâlini teşkil etmektedir. Klasik Arap edebiyatından Türkçeye yapılan en eski çeviri özelliğini taşıması (Güvel, 2017); Osmanlı'da padişahlardan saray ahalisine, farklı vazifelerdeki askerlerden kahvehanelerdeki halka kadar toplumun birçok tabakası tarafından benimsenmiş ve okunmuş bir eser olması³ (Güler, 2020, s. 56); Türk coğrafyasının farklı yerlerinde de *Kıssa-i Anter* hikâyesine rastlanıyor oluşu (Bayatlı, 2009, s. 180); Osmanlı döneminde içerisinde barındırdığı mesajlarla ahlak eğitimi için zengin bir eser olma özelliğine sahip olması (Namık Kemâl, t.y., s. 100) ve Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde A. 3114 yer numarasıyla kayıtlı üç ciltlik tercümenin ikinci cildinin istinsâhı olan nüshanın Kilisli Muallim Rıfat Bilge tarafından *Tarama Sözlüğü* için taranmış olması (Tarama Sözlüğü, 2009, s. XIII-XIV), *Kıssa-i Anter* hikâyesinin Türkçe, Türk toplumu ve edebiyatı açısından önemini ortaya koymaktadır.

Kıssa-i Anter'in bir diğer önemi ise 1477 yılında yapılan tercümenin mukaddimesinin Türk edebiyatının ilk çeviri eleştirisi özelliğini taşıyor olmasıdır. Bu hususa ilk dikkati çeken, "Anter Hikâyesi" başlıklı yazısı ile Cengiz Aydın (1988, s. 66-67) olmuştur. Aydın tarafından kaleme alınan bahsi geçen yazıda (1988, s. 65-67), Anter ve *Sîretü'l-Anter* hakkında yapılan değerlendirme akabinde *Kıssa-i Anter*'in Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'ndeki dokuz farklı el yazmasının yer numaraları ve varak sayılarına değinilmiş; eserin fiziksel özellikleri ve dili açısından özet bilgiler sunulmuştur. Ayrıca bahsi geçen yazıda tercümenin hacmi göz önüne alındığında Türk dili açısından bir hazine niteliğinde olduğu ve imlâ bakımından XV. yüzyıl

mezkur tezin konusunu teşkil eden Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'ndeki K. 890 yer numaralı "El-mucelledu'l-hâmis min 'Anter bin Şeddâd bin Kırad el-'Absî" adlı nüshadaki metin, yine Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde bulunan A. 3114 yer numaralı nüshada 356a sayfasında başlayıp H. 1147 yer numaralı nüshada 59b sayfasında biten kısımda mevcuttur. İlgili metin Elif Demir (2019) ve Sevinç Ünsal (2022) tarafından daha önce neşredilmiştir. Çiğdem Damar'ın (2023) doktora tez çalışmasında toplam üç nüshadaki aynı metne dair ne tür farklılıklar olduğuna değinilmemiştir.

³ *Kıssa-i Anter*'e ait tespit edilen 35 nüshadaki tercüme/istinsah tarihi bilinen nüshaların ilgili tarih bilgileri şu şekildedir: 1477 öncesi, 1477, 1525-1561 arası, 1540/41, 1569, 1609, 1616/17, 1650 ve 1666 öncesi. Tespit edilen nüshaların tercüme/istinsah tarihlerine bakıldığında *Kıssa-i Anter*'in Türkçedeki serüvenine 1477 yılından önce başladığını belirtmek mümkündür. İlgili tarihlerden hareketle XIV-XV. yüzyıllarda Türkçeye kazandırılan Anter hikâyesinin XVII. yüzyılın sonlarına kadar yazımının devam ettiği görülmektedir. İstinsah tarihi belli olmayan birçok nüshanın da XVII. yüzyıl sonrasında istinsah edilmiş olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca otuz beş nüshanın toplamında otuz altı kirâat kaydı tespit edilmiştir. Toplumun farklı kesimlerinden kişilere ve zümrelere ait okuma kayıtlarından tarih bilgisi verilenlerdeki ilgili tarihler şu şekildedir: 1616/17, 1727, 1732, 1763, 1777/78, 1782, 1783, 1807, 1838, 1842, 1846, 1864, 1865, 1866, 1867/68, 1873 ve 1889. Bu tarihler de göstermektedir ki *Kıssa-i Anter*'in yazımı 1477 yılı öncesine dayanmakla birlikte Osmanlı coğrafyasındaki okuma faaliyetleri XIX. yüzyılın sonlarına kadar devam etmiştir. Nüshalarla alakalı bilgi için bk. (Güler, 2019, s. 8-80; Güler, 2020, s. 57-73). Tez çalışması sonrasında tespit ve temin edilen yeni nüshalar ve yeni bilgiler neticesinde ortaya çıkan yeni nüsha tavsifleri ve soyağaçları, *Kıssa-i Anter* yayım projesi nihayetinde son bilgiler eşliğinde paylaşılacaktır.

İmlâsından ayrılımların mevcut olduğu bilgileri paylaşılmıştır. Aydın (1988, s. 66) tarafından tercümenin birinci cildi olan H. 1145 yer numaralı yazmanın mukaddimesi (2a/12-3a/16) incelenmiş ve mukaddimede yazılı, mütercim tarafından tercümenin nasıl yapıldığının belirttiği kısımlara dair “Türkçede ilk tercüme tenkidi” yorumu yapılmıştır. Yazının devamında *Sîretü'l-Anter* üzerine Batı'daki bazı çalışmalara ve *Kıssa-i Anter*'in Türkiye'nin muhtelif kütüphanelerinde bulunan el yazması nüshalarının bazılarına dair kısa bilgiler verilmiştir. Aydın'ın (1988, s. 66-67) ortaya koyduğu bu tespite dair yapılacak inceleme öncesinde birinci ciltte (H. 1145) yer alan mukaddimenin çeviri yazılı hâli ve dil içi çevirisini vermek isabetli olacaktır.

2. *Kıssa-i Anter* Mukaddimesinin Çeviri Yazılı Metni

Mukaddime: Aşhâb-ı siyer ve erbâb-ı tevârih şöyle rivâyet iderler ki bu cihân-pehlevân 'Anter bin Şeddâd bin Kırâd-ı 'Absî'nün 'acâyib, ğarâyib kışşaları ve ebyât ü eş'arı evvel 'Arab ortasında müteferrih kışşalarıdır. 'Arab tevârihin ve eş'arın ve emşâlin zabt idenler ki Ebu'l-Hişâm bin es-Sâyib el-Kelbî ve Eş'aş bin Bekr eş-Seşkâfî ve Ebu'l-'Alâ'-i Başrî ve Ebu'l-Heysem bin 'Adiyyu't-Ṭâ'î ve Ḥammâdu's-Sinânî ve Ebû 'Ubeyde ve Aşma'î ve İbnu'l-'A'rabî ve Cüheyne bin Ğaylem-i Yemenî ve Ebu'l-'Aṭâ'i't-Ṭâ'ifî ve Ebu'l-Ḥaseni's-Şeybânî dururlar, bu 'azîzlerün her biri 'Anter'ün kışşasından ve 'acâyib ğarâyib hikâyetlerinden bir niçe mecâlis zuhûra götürüp inşâ itmişdi. Ol meclislere münâsib ebyâtın inşâd itmişdi. Bu münşe'ât, her muşannifün kendü vilâyetinde ve kavm kabîlesinde meşhûr olup okunurdu. Mecmû'sı bir araya cem' olunup nizâm virilmemişdi. Bir niçe müddet bu vechile oldu. Âhîr müte'ahhîrinden aşhâb, tevârih-i mecmû'in bir araya cem' idip nizâm virdiler. Lâkin câmi'i muhtelif kimseler olmağın nüshalar muhtelif oldu. Ba'zısında kışşa artuğ, ba'zısında eksük, [2b] ba'zısında ebyât çok, ba'zısında az bu nüsha-i muhtelifinde içinde. Muḥabba't nüshadan, bir niçe kimseler ki esâlîb-i 'Arabîyyet'e ve kavâ'id-i inşâya vâkıf degüllerimîş, cem' olup bu siyer-i 'Anter'ün her biri bir pâresin bu fakîrdin öndin Türkî diline tercüme itmişler imiş ve ekşer ebyât-ı 'Arabî'nün zikrin ṭayy idip çok kışşaların terk itmişler imiş ve Türkî libâsa giren kışşalar daḥı bir vechile olmuş ki murâd fehîm olunmaz. Ḥattâ ekşer yirde şöyle gördüm ki kışşa birbirine geçmez, nâ-temâm nâ-temâm kalur ve ba'zı yirler muḥaddem mu'ahḥar vâkı' olur. Kışşa bî-rabṭ düşer ve tenâkuz sözler vâkı' olur. Altı üstine muḥâlif gelür ve künyetlerde, laḳablarda ve pehlüvânlar adında ḥabṭ iderler. Bir kişi itdüğü pehlüvânlığı bir kişiye daḥı isnâd iderler. Bir pehlüvân bir pehlüvânıla uğraşsa öldüreni ölen diyi ta'bîr iderler. Ol kişinün gine aşağıda kışşaları anılır. Pehlüvânlıkları beyân olur. Bu cihetden kışşada muḥâlefet vâkı' olur ve niçe bunun emşâli ḥaṭâlar ki lâ-yu'ad ve lâ-yuḥşâdur. Bu ḥaṭâların evvel tercümede vâkı' olmasına bir niçe sebep var: Bir bu ki nüsha-i 'Arabî bir imiş ve hem sakîm imiş ve bir daḥı bu ki tercüme idenler kavâid-i naḥvdin 'arî ve esâlîb-i 'Arabîyyet'den ve ṭuruğ-ı inşâdan ğâfil imişler ve bir daḥı bu ki kışşayı mîn-evvelihî ilâ-âhîrihî müṭâla'a idip altına üstine vâkıf olmamışlar. Tâ ki aşağıda ne gelür bileler, yukarısın aña uydurular, muḥâlefet vâkı' olmaya ve bu cümlesiyle ihtimâm itmeyip ihtîşâr daḥı kaşd itmişler. Çok kışşayı ihtiyârlarıyla muhtel ve nâ-temâm bırakmışlar ve başdan şavup geçmişler. İşbu hâli görüp bu fakîr daḥı pâdişâh-ı cihân-muṭâ'uñ emriyle tevârih-i 'Anter'ün üç nüshasın cem' itdüm ve bu üç nüshaya temâm müṭâla'a itdüm. Gereği gibi kışşanın şâhîhine vâkıf oldum. Bu üç nüshada birbirinden zâyid kışşadan ebyâtdan ne vâkı' oldıysa bir araya cem' itdüm. Ol aşıldan vâkı' olan Türkî tercümenün bu vâkıf olduğum şâhîh kışşaya tevfiği [3a] mümkün olan yirleri taşhîh itdüm. Anuñ terk itdüğü ebyât-ı münâsibeyi îrâd itdüm. İhlâl olan kışşa-i tetimmelerin getürdüm. İnşâsında vâkı' olan yaramaz

üslûbları ıslâh itdüm. Tevfîki mümkün olan bu vechile oldu. Şol yirler ki tevfiği mümkün degüldi, inşâ'-ı cedîd itdüm. Ol kışşaya münâsib ebyâtı bi-temâmihi îrâd itdüm ve ol ğarâyib kışşalar ki tercüme-i ülâda 'aynı, eşeri yoğıdı, maķâmlu maķâmında ebyât-ı münâsibeyile, inşâ'-ı laţifile îrâd itdüm. Pes Allâh'ın 'inâyetinde ve pâdişâh-ı cihân-penâhuñ devletinde bu tercüme-i iki yıl müddetinde 'ayb ü hâlelden müberrâ ve noķsân ü haţâdan mu'arrâ olup zuhûra getürdüm. «Fâhir» diyi ad ķodum ki 'aded-i ħurûf-ı ism, târiĥ-i itmâm-ı müsemmâ ola. Şimden giri şürü' idelüm 'Anter'ün kışşasına. Çünki 'Anter'ün menşe'in, mevlüdin, atasın, anasın, ķavm ü ķabilesin, ĥizmet itdüĝi pâdişâhın bilmek mevķûf idi 'Arab şâyifesinün mebd'e'-i tevellüdünü ve pâdişâhlarınun icmâlen ĥâlin bulmaga ve 'Arab'ın fırķa fırķa, ķabile ķabile, şâyife şâyife olduklarınun sebebine muţtalî olmaķa, lâ-cirem 'Arab şâyifesinün mebd'e'-i ĥudûsı ve beglerinün aĥvâli ve 'Arab şâyifesinün fırķa fırķa olmasınun sebebi, 'alâ-veĥil-ı-icmâl ve ber-sebîl-i iĥtişâr taķdîm olup beyân olındı. Tâ ki bu «Kitâb-ı Fâhir» min-kullî'l-vucûh kâmil ola (Güler, 2019, s. 228-230).

3. *Kıssa-i Anter Mukaddimesinin Dil İçi Çevirisi*

Mukaddime

Siyer ve tarih alanının âlimleri, cihân pehlivanı Anter bin Şeddâd bin Kırâd el-Absî'nin acayip, işitilmemiş hikâyelerinin ve şiirlerinin Araplar içerisinde başlangıçta dağınık, muhtelif olduklarını söylemişlerdir. Arap tarihini, şiirlerini ve nümûnelerini kayıt altına alan Ebu'l-Hişâm bin es-Sâ'ib el-Kelbî, Eş'as bin Bekr es-Sekafî, Ebu'l-Alâ-i Basrî, Ebu'l-Heysen bin Adî et-Tâ'î, Hammâdü's-Senânî, Ebû Ubeyde, Asma'î, İbnü'l-A'râbî, Cüheyne bin Gaylem-i Yemenî, Ebu'l-Atâ et-Tâ'ifî ve Ebu'l-Hasen eş-Şeybânî gibi isimlerin her biri Anter'in acayip, ĝaripliklerle dolu hikâyelerini toplayıp yazmışlardı ve bu hikâyelere uygun beyitleri de eklemişlerdi. Bu kaleme alınmış hikâyeler, her müellifin kendi vilâyetinde, kavim kabilesinde meşhûr olup okunmuştu. Lâkin bu farklı hikâyelerin tamamı birleştirilip düzenli bir hâle sokulmamıştı. Bir müddet bu durum böyle devam etti. Sonunda XI. yüzyıldan sonra gelen farklı âlimler tarafından toplanmış bu hikâyeler bir araya getirildi. Lâkin hikâyeleri toplama işi farklı kişiler tarafından yapıldığı için nüshalar da farklı farklı oldu. Bu muhtelif nüshaların bazısında hikâye fazla, bazısında eksik; bazısında beyitler çok, bazısında da az oldu. Bu düzensiz nüsha, Arapçanın ifade şekillerine ve dil bilgisi kurallarına vâkıf olmayan bazı kişiler tarafından benden önce parça parça Türkçeye tercüme edilmişti ve tercüme edenler genellikle Arapça beyitleri hikâyeden çıkarıp birçok hikâyeyi almamışlardı. Tercüme edilen hikâyelerde de anlatılmak istenen anlaşılmamakta idi. Hatta çoĝu yerde hikâyelerin birbirini takip etmediğini, eksik olduklarını ve bazı yerlerde önceki hikâye ile sonrakinin karışmış olduğunu gördüm. Bu durum hikâyede baĝlantının kopmasına ve çelişkili sözlerin ortaya çıkmasına sebep olmuş; alt kısım üstte anlatılanın aksi hâline gelmiş ve lakaplarda, pehlivanların adlarında (mütercimler) hataya düşmüşlerdir. (Mütercimler) bir kişinin yaptığı kahramanlığı başka bir kişiye de atfetmişlerdir. Bir pehlivan başka bir pehlivan ile uğraşsa öldüreni ölen olarak göstermişlerdir. Öldü gözüken kişinin aşağıda başka hikâyelerinden bahsedilmiş, pehlivanlıkları söylenmiştir. Bu yüzden hikâyede anlam karmaşası ortaya çıkmıştır. Bunun gibi hataların sayısının haddi yoktur. Bu hataların benim bu tercümemden evvelki tercümede olmasının bazı sebepleri bulunmaktadır: İlk sebep, tek olan Arapça nüshanın hatalı olması, ikinci sebep tercüme edenlerin cümle bilgisi kurallarını bilmemeleri ve Arapçanın üslûbundan ve inşânın yollarından haberdâr olmamaları ve üçüncü sebep tercüme edenlerin hikâyeyi başından sonuna mütalaa edip tamamına hâkim olmamalarıdır. Tamamına hâkim olmadıklarından dolayı hikâyenin aşağısında ne geldiğini bilmediklerinden yukarısını da ona göre

düzenleyememişlerdir. Farklılıklar ortaya çıkmış ve hikâyenin tamamını esas almadıkları gibi kısaltma yoluna da gitmişlerdir. Birçok hikâyeyi bilinçli bir şekilde bozuk ve eksik bırakmışlar ve baştan savma iş yapmışlardır. Ben ise bu durumu tespit edip dünyanın hükmüne tabi olduğu padişahın emriyle Anter kıssasının üç nüshasını topladım ve bu üç nüshayı tamamıyla inceledim. Anter kıssasının tamamına vâkıf oldum. Bu üç nüshada birbirlerinde eksik bulunan hikâye veya beyitler nâmına ne varsa tamamladım. Benden önceki Türkçe tercümeyle tamamına vâkıf olduğum hikâyeyi karşılaştırıp Türkçe tercümede aslına uygun hâle getirebileceğim yerleri düzelttim. İlk tercümede yer almayan münasip beyitleri yerlerine yerleştirdim. Bozulan hikâyelerin doğrusunu yazdım. Üsluptaki bozukluğu düzelttim. Düzeltilebilir olan bu şekilde düzeltildi. Düzeltilemeyen yerleri ise yeniden yazdım. Hikâyeye münasip beyitleri tam hâliyle yazdım ve ilk tercümede izine rastlanmayan, hiç işitilmemiş hikâyeleri münasip beyitlerle birlikte ruhu okşayan bir dil ile ekledim. Bu tercümeyle Allah'ın yardımıyla ve cihânın koruyucusu olan padişahın devletiyle iki yıl içerisinde hata ve kusurlardan arındırıp ortaya çıkardım. Bu tercümeme “Fâhir” ismini koydum ki “Fâhir” isminin harflerinin adedi, tercümeyle bitirme tarihime aynıdır.⁴ Artık Anter kıssasına başlayalım. Anter'in soyunu, doğumunu, atası ve anasını, kavim ve kabilesini, hizmet ettiği padişahı bilmek; Arap tayifesinin ortaya çıkışlarının kaynağını ve padişahlarının kısa bir şekilde hâllerini tespit etmeye ve Arab'ın fırka fırka, kabile kabile, tayife tayife olmalarının sebebini tam manasıyla anlamaya bağlıdır. Bu yüzden şüphesiz, Arap tayifesinin ortaya çıkışı, beylerinin hâlleri ve Arap tayifesinin fırka fırka olmasının sebebi kısaca açıklandı. Böylelikle “Kitâb-ı Fâhir” her cihetten noksatsız hâle geldi.

4. *Kıssa-i Anter Mukaddimesi: Münekkid Bir Mütercimın İzlerini Takip*

Yukarıda yer alan mukaddimede anlatılanlar, daha iyi bir şekilde takip edilmesi ve mütercimın değerlendirme ve tespitlerinin daha net görülebilmesi adına alt başlıklar ve maddeler hâlinde şu şekilde özetlenebilir:

1. *Sîretü'l-Anter'in Arap coğrafyasındaki durumu*

1.1. Anter hikâyesi ve şiirleri başlangıçta Araplar içerisinde dağınmıştır.

1.2. İlerleyen vakitlerde Araplar arasında farklı ilim sahalarında meşhur olmuş, aralarında Asmaî, Ebû Ubeyde, İbnü'l-A'râbî, Cüheyne bin Gaylem-i Yemenî gibi isimlerin de olduğu bazı kişiler tarafından Anter hikâyeleri toplanmış ve bu hikâyelere uygun şiirler eklenmiştir. Lâkin her bir müellifin eseri, kendi vilayetinde meşhur olmuş ve okunmuştur. Böylelikle Arap âleminde Anter hikâyesinin tamamı bir hâlde bulunmamıştır.

1.3. XI. yüzyıl sonrasında gelen farklı âlimler tarafından bu hikâyelerin bir araya getirilme çabası görülmektedir.

1.4. Arap coğrafyasında farklı kişiler tarafından yapılan bu derlemeler neticesinde nüsha farklılıkları oluşmuştur. Söz konusu farklılıklar;

1.4.1. Hikâyelerde eksiklik veya fazlalığa sebebiyet vermiştir.

1.4.2. Şiirlerde eksiklik veya fazlalığa sebebiyet vermiştir.

⁴ Eserin hem mütercim tarafından verilmiş adı hem de ebced ile düşülmüş tarihi. ف = 80; ا = 1; خ = 600; ر = 200 (toplamda) hicri 881, miladi 1477 yılına denk gelmektedir.

2. Sîretü'l-Anter'in 1477 yılından önce parça parça yapılmış Türkçe tercümesine dair eleştiriler

2.1. Önceki mütercimler, Arapçanın ifade şekillerine ve dil bilgisi kurallarına yeterince vâkıf değillerdi.

2.2. Önceki mütercimler, Arapça şiirleri hikâyeden çıkarmışlardır.

2.3. Önceki mütercimler, birçok hikâyeyi tercümelerine almamışlardır.

2.4. Önceki mütercimlerin yaptıkları tercümelerde anlatılmak istenen yeterince açık biçimde anlaşılamamaktadır.

2.5. Önceki mütercimlerin tercümelerinde, hikâyeler arasındaki düzen takip edilmemiştir. Söz gelimi önce yer alması gereken bir kesit ile sonra yer alması gereken bir kesit yer değiştirmiştir.

2.5.1. Bu sebeple hikâyede bağlantı kopup çelişkiler meydana gelmiştir.

2.5.2. Zaman zaman alt kısımda anlatılanla üstte anlatılan çelişir hâle gelmiştir.

2.5.3. Hikâye kahramanlarının adlarında hataya düşülmüştür.

2.5.4. Bir kahramanın kahramanlığı, başka bir kahramana atfedilmiştir.

2.5.5. Bir kahramanın başka bir kahramanı öldürmesi gibi durumlarda, metnin aslında öldüren ölen olarak gösterilmiştir.

2.5.6. Yukarıda öldüğü belirtilen kahramanın hikâyenin ilerleyen bölümlerinde başka kahramanlıklarından bahsedilmiştir.

2.5.7. Nihayetinde 1477 yılından önce yapılan Türkçe tercümelerde bu ve benzeri birçok hata yer almaktadır.

3. Önceki tercümede yer alan hataların sebepleri

3.1. Esas alınan Arapça nüsha hatalıdır.

3.2. Mütercimler cümle bilgisi kurallarına hâkim değildir. Arapçanın üslûbundan ve inşânın yollarından haberdâr değillerdir.

3.3. Mütercimler, hikâyeyi başından sonuna kadar mütalaa edip tamamına hâkim olmamışlardır.

3.4. Hikâyenin tamamına vâkıf olunmadığı için hikâyenin ilerleyen safhalarında ne tür gelişmeler olduğu bilinmediğinden önceki kısımlar da doğru bir şekilde düzenlenememiştir. Böylelikle asıl metinden sapmalar ortaya çıkmıştır.

3.5. Mütercimler hikâyenin tamamına hâkim olmamalarına rağmen hikâyede kısaltma yoluna gitmişlerdir.

3.6. Birçok hikâyeyi bilinçli bir şekilde bozuk ve eksik bırakmışlar ve baştan savma iş yapmışlardır.

4. İnceleme sonrasında, mütercimin Anter hikâyesini yeniden tercüme etmek için yaptığı çalışmalar

4.1. Anter hikâyesinin (Arapçadaki) üç nüshası toplanmış ve bu üç nüsha baştan sona incelenmiştir. Böylelikle hikâyenin tamamına vâkıf olunmuştur.

4.2. Bu üç nüshada hikâye ve şiirlerden birbirlerinde eksiklik bulunanların eksiklikleri giderilmiştir.

4.3. Daha önceki tercümelemlerle tamamına vâkıf olunan hikâye karşılaştırılmıştır.

5. Önceki tercümede yer alan hataların/eksikliklerin giderilmesi için yapılan çalışmalar

5.1. Daha önceki tercümede, hikâyenin aslına uygun olarak düzeltilebilecek yerler düzeltilmiştir.

5.1.1. İlk tercümede yer almayan ilgili şiirler/beyitler yerlerine yerleştirilmiştir.

5.1.2. Bozulan hikâyelerin doğrusu yazılmıştır.

5.1.3. Üslûptaki bozukluklar giderilmiştir.

5.2. Daha önceki tercümede düzeltilmesi mümkün olmayan yerler yeniden yazılmıştır.

5.2.1. Hikâyenin ilgili yerlerine münâsip beyitler tam hâllerleriyle yazılmıştır.

5.2.2. 1477 yılından önceki tercümede hiç yer almayan hikâyeler, münâsip beyitlerle, ruhu okşayan bir dille yazılmıştır.

6. Sonuç

6.1. Bütün bu tercüme faaliyeti, iki yılda tamamlanmış; ortaya çıkan esere “Kitâb-ı Fâhir” adı verilmiştir.

Mütercim tarafından genel olarak altı aşamada anlatılan tercüme sürecinde dört ve beşinci maddeler haricindeki maddeler (ve alt maddeleri) durum tespiti olarak dikkat çekmektedir. Üç ciltlik takımın mütercimi, dördüncü maddeye kadar Anter hikâyesinin kaynak dilinde ve Türkçedeki durumundan bahsetmiş; özellikle ikinci ve üçüncü maddelerde kendinden önceki tercüme çalışmalarını ciddi bir eleştiri süzgecinden geçirmiş ve dört ile beşinci maddelerde kendi çalışmasının nasıl bir sistem dâhilinde gerçekleştiğini anlatmıştır. Buna göre mütercim öncelikle hikâyenin Arapça nüshalarını birbirleriyle karşılaştırıp Anter hikâyesinin tamamına vâkıf olmaya çalışmış; akabinde Türkçe tercümelemlerle tamamına vâkıf olduğu hikâyeyi karşılaştırarak metni yeni baştan oluşturmuştur.

5. Kıssa-i Anter Tercümesinin Atûfi'nin Defter-i Kütüb'ündeki Kaynakları

Mütercimin mukaddimede aktardıkları, üç ciltlik Türkçe tercümenin haricinde üç farklı Arapça *Sîretü'l-Anter* metnine (bk. 4.1. madde) ve kendisinden önceki Türkçe tercümelemlerin varlığına (bk. 2. madde) işaret etmektedir. Mütercimin bahsettiği bu eserlerin özellikle kendisinden önceki Türkçe tercümelemlerin tespiti, eleştiriye konu olan hususların tetkik edilmesi açısından önemlidir. Tercümenin padişah emriyle yapılmış olması, mütercimin bahsettiği bu eserlerin varlığı hususunda saray kütüphanesini hatıra getirmektedir.

Kıssa-i Anter tercümesinin saray kütüphanesindeki nüshalarından bahseden ilk kaynak, H. 908/M. 1502 tarihinde Atûfi (1502, s. 92a) tarafından hazırlanmış olan II. Bâyezid kütüphanesi kataloğudur.⁵ Çoğunluğunu Fatih Sultan Mehmed'in kütüphanesine ait eserlerin oluşturduğu kataloğun (Erünsal, 2014) 92a numaralı sayfasında *Kıssa-i Anter*'e ait kütüphanede var olan nüshaların bilgisi şu şekilde verilmektedir (Atûfi, 1502, s. 92a):

⁵ Atûfi'nin hazırladığı *Defter-i Kütüb* üzerine yapılmış kapsamlı bir çalışma için bk. (Necipoğlu vd., 2019).

- [1] *Kıṣṣatu ‘Anter fi’t-tevārīhi fi-mucelledeyni*
 [2] *Kıṣṣatu ‘Anter fi’t-tevārīhi fi-sittetin ve ṣelāṣīne mucelledan*
 [3] *Kıṣṣatu ‘Anter fi’t-tevārīhi fi-ṣemāniyetin ve ḥamsīne mucelledan*
 [4] *Kitābu Kıṣṣati ‘Anter bi’t-Türkiyyeti fi’t-tevārīhi fi-seb’i mucelledātin*
 [5] *Ebyātu Kıṣṣati ‘Anter min-ḳibeli’t-tevārīhi*
 [6] *Kitābun fāhīrun fi-Kıṣṣati ‘Anter bi’t-Türkiyyeti fi-ṣelāsi mucelledātin*

Buradaki kayıtlara göre II. Bâyezid’in kütüphanesinde Anter hikâyesini konu edinen altı farklı müstakil eser bulunmaktadır. Atûfi’nin verdiği bilgiler rehberliğinde bahsi geçen eserlere ait olduğu tespit edilen nüshalar şu şekildedir:⁶

1. Kıṣṣatu ‘Anter fi’t-tevārīhi fi-mucelledeyni: *Kıssa-i Anter*’in Arapça iki ciltlik takımıdır. Fatih Sultan Mehmed için hazırlanmıştır.

Birinci cilt, Avusturya Millî Kütüphanesi’nde Cod. A. F. 14 yer numarası ile kayıtlı nüshadır. Kütüphane katalogundaki bilgiye göre (Flügel, 1865, s. 6) nüsha, 13 Ağustos 1466 tarihinde yazılmıştır.⁷

İkinci cilt, Süleymaniye Kütüphanesi Turhan Valide Sultan Bölümü’nde 238 yer numarası ile kayıtlı nüshadır.⁸

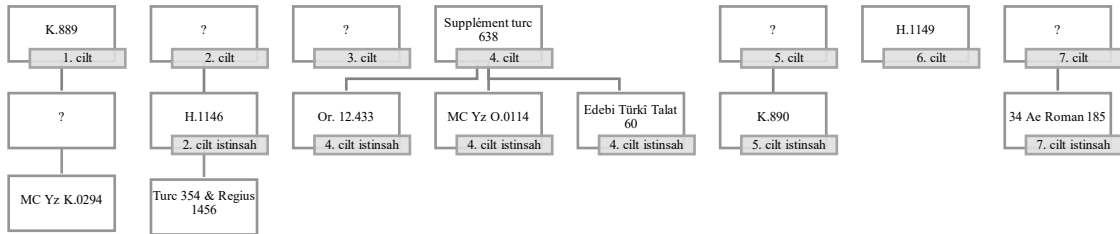
2. Kıṣṣatu ‘Anter fi’t-tevārīhi fi-sittetin ve ṣelāṣīne mucelledan: *Kıssa-i Anter*’in Arapça 36 ciltlik takımıdır.

3. Kıṣṣatu ‘Anter fi’t-tevārīhi fi-ṣemāniyetin ve ḥamsīne mucelledan: *Kıssa-i Anter*’in Arapça 58 ciltlik takımıdır.

Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi’nde R. 1604 (Karatay, 1969, s. 353) yer numaralı üçüncü cilt ile H. 1166 (Atbaş, 2019, s. 971) yer numaralı 15. cilt, ikinci veya üçüncü maddede belirtilen takımlardan birine aittir.

4. Kitābu Kıṣṣati ‘Anter bi’t-Türkiyyeti fi’t-tevārīhi fi-seb’i mucelledātin: *Kıssa-i Anter*’in tercüme tarihi ve mütercimi bilinmeyen Türkçe yedi ciltlik takımıdır. Aşağıdaki şemada yedi ciltlik takımda yer alan nüshalar gösterilmiştir:

Şema 1: *Kıssa-i Anter*’in Yedi Ciltlik Tercümesinin Şeceresi



⁶ Burada zikredilen nüshalara dair bilgilerin bir kısmı Güler (2020) tarafından yapılan “Kıssa-i Anter: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesindeki El Yazması Nüshaların Tanıtımı ve Değerlendirilmesi” başlıklı makalede verilmiş olup diğer nüshalara dair ayrıntılı bilgiler hazırlanmakta olan kitap çalışmasında aktarılacaktır. Tespit edilen nüshaların Atûfi’nin *Defter-i Kütüb*’ünde işaret ettiği eserlere ait olduğunu gösteren en önemli iz, nüshaların zahriyelerinin üst kısmında yer alan ve II. Bâyezid’in hatt-ı destiyle yazılmış (Ünver, 1958, s. 105; Güler, 2020, s. 58) eser adları ile zahriyelerin sol alt köşesinde ve nüshaların sonunda yer alan II. Bâyezid’e ait mühürlerdir.

⁷ Avusturya Millî Kütüphanesi’ndeki ilgili yazma eser hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Sîrat ‘Antar, Band 1).

⁸ Bu nüshanın cilt ve tezhip sanatı açısından yapılmış değerlendirmesi için bk. (Çelebi, 2003, s. 79-82).

Şema 1'e göre yedi ciltlik tercümeyle ilgili olarak aşağıdaki tespitlerin yapılması mümkündür:

Bu takımın birinci cildi, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde K. 889 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Güler, 2020, s. 67-70). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı'nda MC Yz K. 0294 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Anterename tercümesi-a), K. 889'dan yapılmış istinsahın istinsahıdır.

İkinci cildin istinsahı, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde H. 1146 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Güler, 2020, s. 70-71). Fransa Millî Kütüphanesinde Turc 354 - Regius 1456 yer numarasıyla kayıtlı nüshanın (Roman de 'Antar) H. 1146 ile akrabalığı tespit edilmiştir.⁹

Üçüncü cilde dair herhangi bir nüsha tespit edilememiştir.

Dördüncü cilt, Fransa Millî Kütüphanesinde Supplément turc 638 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Le Roman d'Antar ibn Sheddad).¹⁰ Leiden Üniversitesi Kütüphanesi'nde Or. 12.433 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Schmidt, 2006, s. 309-311); İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığında MC Yz O.0114 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Anterename tercümesi-b) ve Mısır Millî Kütüphanesi'nde Edebi Türkî Talat 60 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Abdülazîz ve et-Tırâzî, 1987, s. 237), dördüncü cildin istinsahlarıdır.

Beşinci cildin istinsahı, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde K. 890 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Güler, 2020, s. 72-73).

Altıncı cilt, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde H. 1149 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Güler, 2020, s. 71-72).

Yedinci cildin istinsahı, İstanbul Millet Kütüphanesi Ali Emîrî Koleksiyonu'nda 34 Ae Roman 185 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Anter b. Şeddâd'ın tercüme-i hâlini tercüme).

5. Ebyâtu Kışşati 'Anter min-ķibeli't-tevârihi: *Kıssa-i Anter*'den seçilmiş Arapça şiirlerden müteşekkildir. Şiirlerin başlıkları Türkçedir. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde R. 736 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır.

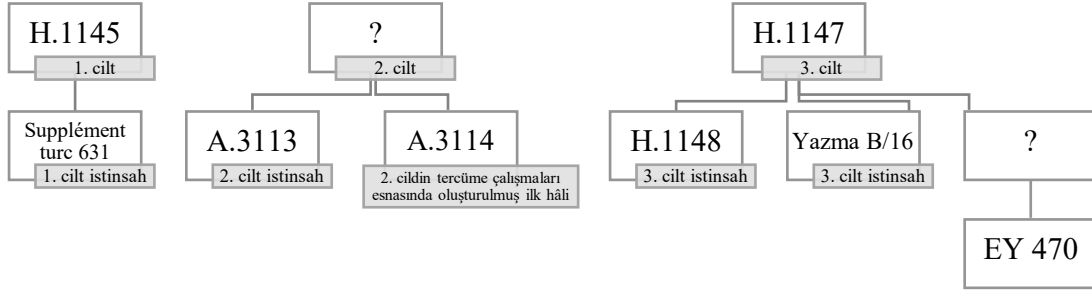
6. Kitâbun fâhirun fî-Kışşati 'Anter bi't-Türkiyyeti fî-şelâsi mucelledâtin: *Kıssa-i Anter*'in Fatih Sultan Mehmed'in emriyle 1477 yılında tamamlanan üç ciltlik tercümesidir. Aşağıdaki şemada üç ciltlik takımında yer alan nüshalar gösterilmiştir:

⁹ İlgili nüsha, içerisinde yedinci ve sekizinci bölümleri barındırmaktadır ve H. 1146'daki yedinci ve sekizinci bölümlerle aynı muhtevaya sahiptir. Her iki nüshadaki mensur kısımlarda büyük oranda ortaklıklar olmakla birlikte kelime veya cümle düzeyinde yer yer farklılıklar gözlemlenmiştir. H. 1146'da az sayıda olan Türkçe manzum parçanın aksine ilgili nüshadaki bütün manzum parçalar Türkçedir. İki nüsha arasındaki ortaklıklar birbirleri ile olan akrabalığı göstermektedir. Lâkin her iki nüsha için;

1. Birbirlerinin istinsahı olup olmadıkları,

2. Eğer biri diğerinin istinsahı ise hangisinin soyağacında önce geldiği meselesi daha derin araştırmalar neticesinde ortaya konabilecektir. Çalışmamızın sınırlarını aşacağını düşündüğümüz bu tespit, başka araştırmacıları beklemektedir.

¹⁰ "Dördüncü cilt" bilgisi bu nüshanın istinsahı olan Mısır Millî Kütüphanesi'ndeki *Edebi Türkî Talat 60* yer numaralı nüshanın sonunda yer almaktadır (Abdülazîz ve et-Tırâzî, 1987, s. 237).

Şema 2: *Kıssa-i Anter*'in Üç Ciltlik Tercümesinin Şeceresi

Yukarıdaki şemaya göre üç ciltlik tercümeyle ilgili olarak şu tespit ve değerlendirmelerin yapılması mümkündür:

Birinci cilt, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde H. 1145 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Güler, 2020, s. 57-60). Fransa Millî Kütüphanesinde Supplément turc 631 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Le Roman de 'Antar ibn Sheddad el-'Absi), H. 1145'dan yapılmış bir istinsah nüshadır.

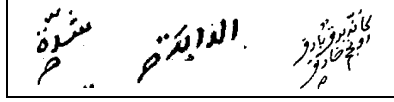
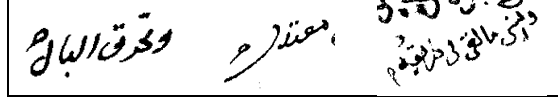
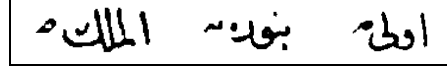
İkinci cildin istinsahı, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde A. 3113 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Güler, 2020, s. 60-61). Aynı kütüphanede A. 3114 yer numarasıyla kayıtlı nüshanın, tercüme çalışmaları esnasında oluşturulmuş tebyüz edilmemiş ve muhtelif eksiklikler barındıran ilk nüsha olduğu düşünülmektedir (Güler, 2020, s. 62-65).

Üçüncü cilt, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde H. 1147 yer numarasıyla kayıtlı nüshadır (Güler, 2020, s. 65-66). Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde H. 1148 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Güler, 2020, s. 66-67) ve Türk Dil Kurumu El Yazması ve Nadir Eserler Kitaplığı'nda Yazma B/16 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Anter-nâme), üçüncü cildin istinsah nüshalarıdır. İstanbul Arkeoloji Müzeleri Kütüphanesinde EY 470 yer numarasıyla kayıtlı nüsha (Kavruk, 2016, s. 51), H. 1147'den yapılan bir istinsahın istinsah nüshasıdır.

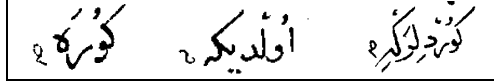
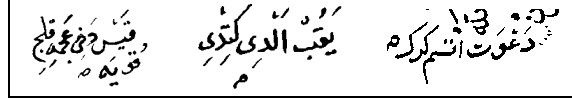
Atûfi'nin kataloğunda (1502, s. 92a) bahsi geçen altı eserin üçünün (1, 2, 3) dili Arapça, ikisinin (4, 6) Türkçe ve birinin (5) Arapça-Türkçedir. Üç ciltlik tercümenin mukaddimesinde mütercimın yararlandığı üç Arapça Anter hikâyesinin, Atûfi'nin (1502, s. 92a) *Defter-i Kütüb*'ünde bahsettiği ve bazı parçaları Topkapı Müzesi Kütüphanesinde, Süleymaniye Kütüphanesinde ve Avusturya Millî Kütüphanesinde tespit edilen iki ciltlik, 36 ciltlik ve 58 ciltlik takımlardan müteşekkil eserler olduğu (1, 2, 3); mütercimın eleştirdiği ve kendisinden önce yapıldığını belirttiği Türkçe tercümenin de Atûfi'nin (1502, s. 92a) *Defter-i Kütüb*'ünde bahsettiği (4) yedi ciltten müteşekkil *Kıssa-i Anter* tercümesi olduğu düşünülmektedir. Atûfi'nin (1502, s. 92a) "Kitâbun fâhîrun fî-Kışsati 'Anter bi't-Türkiyyeti fî-şelâsi mucelledâtin" başlığıyla belirttiği (6) üç ciltlik eser ise 1477 yılında Fatih Sultan Mehmed'in emriyle yapılan tercümedir.

6. *Kıssa-i Anter* Mütercimının Nüshalardaki İzleri

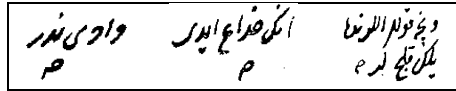
Mütercimın mukaddimede bahsettiği Arapça eserlere dair tespit edilen nüshalar (R. 1604, H. 1166, Cod. A. F. 14, Turhan Valide Sultan 238) tetkik edildiğinde, mukaddimede belirtilen hikâyenin tamamına vâkıf olmak adına Arapça nüshaların derlenmesi ve incelenmesi sürecindeki (bk. 4.1. maddesi) mütercime ait izleri görmek mümkündür.

Tablo 1: R. 1604 Nüshasında Mütercim İzleri**Tablo 2:** H. 1166 Nüshasında Mütercim İzleri**Tablo 3:** Turhan Valide Sultan 238 Nüshasında Mütercim İzleri

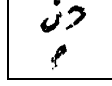
Yukarıdaki tablolarda yer alan örneklerde görüleceği üzere nüshaların derkenarlarında mîm remzi¹¹ ile yapılmış birçok tashîh mevcuttur. Özellikle R. 1604 ve H. 1166 nüshalarında fazla sayıda sahh kaydının varlığı, tetkik sürecinin izlerine işaret etmektedir. Aynı tashîh işaretleri, aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere üç ciltlik tercümenin birinci ve üçüncü ciltlerinde de tespit edilmiştir. Arapça nüshalarda mîm remziyle yapılan tashîhlerin 1477 yılındaki tercümenin sahibine ait olduğunu düşündüren izlerden biri de tablolarda gösterilen bu ortaklıktır.

Tablo 4: H. 1145 Nüshasında Mütercim İzleri**Tablo 5:** H. 1147 Nüshasında Mütercim İzleri

Mütercim, Arapça nüshalar arasındaki karşılaştırmayı bitirip metnin tamamına hâkim olduktan sonra kendisinden önceki tercüme ile hikâyenin tamamına vâkıf olduğu metni karşılaştırmıştır (bk. 4.3. maddesi). Bu karşılaştırma nihayetinde kendisinden önceki tercümede hikâye ve şiir noktasında düzeltilebilecek yerleri düzeltmiş, düzeltilemeyeceğini düşündüğü yerleri ise yeniden yazmıştır. Bahsi geçen “kendisinden önce yapılan tercüme”den kastın, Atûfi'nin (1502, s. 92a) *Defter-i Kütüb*'ünde bahsettiği yedi ciltlik tercüme olduğu düşünülmektedir. Şema 1 ve 2'de soyağaçları verilen üç ciltlik ve yedi ciltlik tercüme karşılaştırıldığında ilk olarak mîm remziyle yapılmış tashîhlerde ortaklık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6: K. 889 Nüshasında Mütercim İzleri

¹¹ “Yapılan metin tashihlerine/düzeltilmelerine ise yine hâmişlere “doğru” demek olan “صح” kelimesi yazılarak işaret edilmiş, bu tashihler müellif tarafından yapılmış ise remiz olarak “م” harfi kullanılmıştır” (Mollaibrahimoğlu, 2017, s.103).

Tablo 7: Supplément Turc 638 Nüshasında Mütercim İzleri¹²

Yukarıdaki tablolarda yedi ciltlik tercümenin birinci cildinden (K. 889) ve dördüncü cildinden (Supplément turc 638) alınmış tashîh örnekleri yer almaktadır. Yedi ciltlik tercümede mîm remziyle yapılmış bu tashîhlerin üç ciltlik tercümenin sahibinin kendisinden önceki tercümede yaptığı inceleme çalışmalarının izleri olduğu düşünülmektedir.

Üç ciltlik tercümenin mukaddimesinde, 1477 yılından önce yapılmış tercümedeki hatalar ve eksikliklerin giderildiği ifade edilmiştir. “Daha önceki tercümede düzeltilmesi mümkün olmayan yerler”in yeniden yazılması (bk. 5.2. maddesi) hadisesi, dolaylı olarak bu tercümede yer alan isabetli kısımların aynen alındığı mesajını da taşımaktadır. Bu tespit, üç ciltlik ve yedi ciltlik tercümelere ait nüshalar metin açısından karşılaştırıldığında netlik kazanmaktadır. Zira her iki takım arasında cümle yapılarında büyük oranda benzerlik görülmektedir. Aynı zamanda yedi ciltlik tercümenin ikinci cildinin istinsah nüshasında (H. 1146) yapılan incelemelerde, mukaddimede belirtilen hikâyede, şiirlerde eksiklik veya hatalar olduğu; hikâye karakterlerinin adlarının hatalı yazımı veya olması gerekenden başka bir karakterin adının zikredilmiş olduğu gibi eleştirilerin izlerine rastlanmıştır.¹³

Tablo 8: Üç Ciltlik ve Yedi Ciltlik Tercümelere Dair Farklılıklara Dair Örnekler

H. 1146'dan örnek metinler	H. 1145'ten örnek metinler
Yarın ben ol ğara yüzlü ğulu bulup başına ğara günler getürem.	Yarın ben ol ğara yüzlü ğula buluşup ğara günler getürem.
Hele ğova ğova yitdi. Boynuzına yapışdı, tütüdi.	Hele ğova ğova yitdi. Boğazına yapışdı, tütüdi.
... bunlaruñla varup 'Arab vilâyetlerinden birisini yağmaladılar...	... bunlaruñla varup 'Arab vilâyetlerinden birisini ki Arz-ı Balğâ Cibâl-i Neğâ dirlerdi, yağmaladılar...
'Anter dağı bunuñ sözün ğabül eyledi. Andan Benî 'Abs'e buyurdi. Ol mälları ve rızğları ve develeri ve ğoyunları sürdiler.	'Anter bunuñ sözine ğüldi. Bunlara eyitdi: “Sürüñ bu mäl-ı ğanımeti. Arz-ı Rübâb'a deĝin gidelüm, varalum. 'Emmüme yitişelüm ki benüm ğöñlüm 'emmümüñ ve Mälük ibni Züheyr'ün ve Şeybüb'ün teşvişindedür. Ğorğarın ki anlar bir hâdişeye şataşalar. Eger Şeybüb bu uğraşda hâzir olaydı bu şeytân elümüzdün çığmazdı. Andan murâdumuza irerdük.” didi. Anlar dağı ol mälları ve rızğları ve develeri ve ğoyunları sürdiler.
Melik Züheyr'ün teşvişi artdı ve tasası ziyâde oldı. Andan Şa's'a ğağadı ve eyitdi:	Melik Züheyr'ün teşvişi ve tasası ziyâde oldı. Râvî eydür: Bunlar bu sözdeyiken nâ-ğah çerinüñ şınğkını bunlara geldi. Başlarına ne vâği' olduğın ğaber virdi. Enes ibni Mudrike-i Ğaş'amî'nün bunlara itdüğü işleri bir bir beyân itdi. Dağı Melik Züheyr'e didiler ki, “Oğluñ bizden 'Ava giderin.' diyi ayrıldı gitdi. Aña dağı bilmedük ki ne hâl vâği' oldı.” Melik Züheyr bu sözleri işidicek, 'ağlı şaşdı. Muğtarib oldı. Andan Şa's'a ğağadı ve eyitdi:
Ol gelmiyecek, ğoz bunda benümle mu'arâza idüp anı taleb ider kimse yok.	Ol gelicek, ğoz bunda benümle mu'arâza idüp anı taleb ider kimse yok.

¹² Fransa Millî Kütüphanesi'nde yer alan bu nüshaya ait elimizde üç sayfanın dijitali mevcut olduğu için tek örnek verilmek zorunda kalınmıştır.

¹³ H. 1146 yer numaralı nüsha, Gülizar Okur ve Burcu Pala tarafından yüksek lisans tezi olarak çalışılmış olup ilgili nüsha yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde H. 1145 yer numaralı nüsha ile karşılaştırmalı bir biçimde neşredilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bk. (Okur, 2020; Pala (Navdar), 2021). Tablolarda yer alan H. 1146 nüshasına ait veriler, Okur'un (2020) çalışmasından alınmıştır.

...ve döşeğe düşüp yatmalı oldu. Andan anası eyitdi:...	... ve döşeğe düşüp yatmalı oldu ve eyitdi: "Ben 'Amārete bin Ziyād olam daħı 'Anter bin Şeddād baña gālib ola. Benüm yidi kāmīl ķardaşum ola daħı bir ķara ķaravaşdan olan oğlana muķāvetem idemeyevüz, andan aşığa ķalavuz." didi. Andan anası eyitdi: ...
... Anları öldürmeñ. Ellerin bağlañ daħı bırağun gidün. " didi...	Siz anuñ ħüsn ü cemālin göricek, müteħayyir olursız. Üzerinde envā'-i cevāhir var ki Kisrī vü Ķayşer kızında yoķdur. Vaķtı ki anı göresiz, tutuñ. Bilesince olan iki cāriyeyi bağlañ , anda bırağun . Kendüyi aluñ gidün . Ammā şapa yoldan gidün ki sizi kimse görmeye. Vaķtı ki Müferric bin Hilāl'a varasız, aña teslīm idün ve eydün ki bir mu'temed yirde emānet ķoya ben varınca." did .

Tablo 8'de de görüleceği üzere yedi ciltlik tercümenin ikinci cildinin istinsah nüshası olan H. 1146 nüshasıyla üç ciltlik tercümenin birinci cildi olan H. 1145 nüshası arasında *kelime*, *kelime grubu*, *cümle* düzeyinde koyu yazı stiliyle işaret edilen yerlerde ortaklıklar; normal yazılan yerlerde ise farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, 1477 yılındaki tercüme yapan mütercim hem bir önceki tercümeden yararlandığını hem de bu tercümenin eksikliklerini giderdiğini göstermektedir.¹⁴

¹⁴ H. 1146 nüshasının 148b-350a sayfaları arasındaki metinle H. 1145'in karşılaştırılması sonucunda elde edilen verilerle alakalı ayrıntılı bilgi için bk. (Okur, 2020, s. 40-64).

Table 9: H. 1145'te Mevcut Olup H. 1146 Yer Almayan Şiir Örnekleri

<p>1 وَقِيَّتْ كُلِّ فَجَائِعِ الْأَيَّامِ وَدُمْتُ مَحْرُوسًا مَدَى الْأَعْوَامِ 2 وَعَدَوْتُ ذَا رَأْيٍ مُضِيٍّ أَذْهَبَتْ أَنْوَارُ نَهْجَتِهِ لِكُلِّ ظَلَامِ 3 يَا عِضْمَةَ مِنْ كُلِّ خَطْبٍ فَادِحِ أَضْبَحْتَ عَنْ كُلِّ الْأَنْامِ تُخَامِي 4 لَا زِلْتُ فِي دَرَجِ الْمَعَالِي زَاقِنَا وَمُسَلَّمًا مِنْ صِرْفِ كُلِّ حِمَامِ 5 وَبَقِيَّتْ فَرْدًا لَا يَزِي لَكَ ثَانِنَا بَيْنَ الْأَنْامِ وَجَدُّ سَعْدِكَ سَامِ 6 يَا حَاوِيَا قَصَبِ الرَّهَانِ بِمُهَيِّدِ تَه سَاجِبَا ذِيلاً عَلَى الْأَيَّامِ¹⁵</p>	<p>2 وَفَضَّلْتُ الْبِعَادَ عَلَى التَّدَانِي وَأَخْفَيْتُ الْهَوَى وَكَتَمْتُ سِرِّي 3 وَلَا أَبْقِي لِعُدَالٍ مَقَالًا وَلَا أَشْفِي الْعُدُوَّ بِهَيْتِكَ سِرِّي 4 عَرَكْتُ نَوَائِبَ الْأَيَّامِ حَتَّى عَرَفْتُ خَيَالَهَا مِنْ قَبْلِ تَنسِرِي 5 تَمَلُّ الْحَزْبِ لَمَّا أَنْ رَأْتَنِي أَلَا قِيَّ كُلِّ نَائِبَةٍ بَصْدِرِي 6 وَمَا عَابَ الزَّمَانُ عَلَيَّ لَوْنِي وَلَا حَطَّ السَّوَادُ زَفِيْعَ قَدْرِي 7 وَلَوْ لَا لَوْنُ جِلْدِي مَا خَضَعَ لِي بِيَأْضُ الضُّبْحِ عِنْدَ سَمَاعِ ذِكْرِي 8 إِذَا ذَكَرَ الْفَخْرَ نَسِيبَ قَوْمِ فَضْرَبُ السَّيْفِ فِي الْهَيْجَاءِ فَخْرِي 9 سَمَوْتُ إِلَى الْعُلَا وَعَلَوْتُ حَتَّى رَأَيْتُ الشَّمْسَ تَحْتِي وَهِيَ تَجْرِي 10 وَقَوْمٌ آخِرُونَ سَعَاوًا وَعَادُوا خِيَارِي مَا رَأَوْا أَثْرًا لِأَثْرِي¹⁷</p>
<p>Andan bir zamân gidicek, buluşdılar ve Melik Züheyr oğlu ile ve Şeddâd dağı oğlu ile kuca kuca görüşdiler ve esenleşdiler. Burada inşâd itdi 'Anter şol kaçışideyi ki evveli budur. Beyt:</p> <p>أَبْطَمَعُ بِالسُّلْوَانِ مِثِّي الْعَوَائِلُ وَفِي الْقَلْبِ لِي شُغْلٌ عَنِ الْعَدْلِ شَاغِلُ¹⁶</p>	
<p>1 إِذَا لَعِبَ الْعَرَامُ بِكُلِّ حَرْ حَمَدْتُ تَجَلْدِي وَشَكَرْتُ صَبْرِي</p>	

Tablo 9'da ise mütercimim mukaddimede belirttiği (bk. 5.1.1. maddesi) bir önceki tercümede tespit edilen şiir eksikliğinin giderilmesi hususuna dair örnekler aktarılmıştır.

¹⁵ "Allah'tan seni zamanın belalarından korumasını, yıllar geçse de bela ve dertlerden seni muhafaza etmesini diliyorum.

Yolunu aydınlatan, tüm yanlış ve karanlık fikirleri yok eden bir basirete sahip olmanı diliyorum.

Ey bizi büyük ve korkunç belaların hepsinden kurtaran kişi! Sen, artık herkesi koruyup himâye eden biri oldun.

Fazilet ve iyilik mertebelerinde yükselmeyi sürdürmeni ve Allah'ın seni ölümden ve savaşta öldürülmekten korumasını diliyorum.

Biricik kalmanı, insanlar arasında bir başka benzerinin olmamasını, şan ve şerefimin hep yükseklerde olmasını diliyorum.

Ey Hint kılıcıyla fazilet ve üstünlük kazanan yiğit! Zamanın üzerine gururla elbiseni sürüdüğün için (zamanın belalarına asla boyun eğmediğin için) sonsuza dek kendinle iftihar et."

¹⁶ "Beni kınayanlar, başka işlerle uğraşıp sevgilimi unutmamı mı bekliyorlar? Oysa kalbim sevgilimle o denli meşgul ki kınayanları duymuyorum bile."

¹⁷ "Bütün hür gönüllere aşk yerleşince, aşk uğruna sabırla ve tüm gücümle mücadele ettiğim için şükrediyor, tahammülümü övüyorum.

Sevgilimden uzak kalmayı, ona yakın olmaya tercih ettim. Aşkımı gizledim, sırrımı kimseye paylaşmadım.

Aşıkları kınayanlara hakkımda söyleyecek söz bırakmayacağım. Sırrımı açığa vurarak düşmanı sevindirmeyeceğim.

Zamanın bela ve musibetleriyle o kadar dövüşüp boğuştu ki (bela ve musibetlere o denli aşına oldum ki) artık bana ulaşmadan önce yola çıktıklarımı görüyorum.

Savaşlar bile benden, sıkıntı ve zorluklara gücüm ve kuvvetimle göğüs gerdiğimi görmekten bıktı, usandı.

Derimin rengi, zamanın beni kınayacağı bir kusur değildir. Siyahlık, ne kıymetimi düşürür ne de şan ve şerefimi alçaltır.

Rengim gece gibi siyah olmasaydı, sabahın ışığı gibi parlayan beyaz kılıçlar taşıyan düşmanlarım adımı duyunca ne benden korkar ne de bana boyun eğdi.

Kavmin eşrafı soyları ile övünüp iftihar ediyorsa benim de övüncüm, iftiharım ve soyum zorlu savaşlarda düşmana vurduğum kılıcımdır.

Fazilet, kemal ve mükemmelliğin basamaklarında o kadar yükseldim ki güneşi benden aşağıda yürüyüp giderken gördüm.

Birçok insan benim gibi olmak için uğraştı; ancak izimi bile göremeden hepsi de şaşkın ve çaresiz geri döndüler."

Mütercim tarafından önceki tercümede hiç yer almayan şiirler ilgili yerlere eklenmiş, eksik mısra/beyit barındıran şiirler de tam hâle getirilmiştir.¹⁸

Tablo 10: H. 1146'da Yanlış Yazılan/Harekelendirilen ve H. 1145'te Düzeltilen Özel İsimlere Örnek

H. 1146'dan alınan örnekler	H. 1145'ten alınan örnekler
Enis bin Mudrake	Enes bin Mudrike
Mешil bin Tırāk	Mushil bin Tırāk
‘İmāre / ‘Ammāre	‘Amāre
Minzer / Munzer	Munzir
Zübāb	Rübāb
Beni Fizāre	Beni Fezāre
Beni Kende	Beni Kinde
‘Amrū	‘Amr
‘Urve ve ‘Amr ve ‘Able ve atası ‘Anter’e karşı geldiler ve görüşdiler ...	‘Urve ve ‘Amr ve ‘Able ve anası Şüreyhe ‘Anter’e karşı geldiler ve görüşdiler ...
... Beşāret’ün atası , hâtırın teselli idüp genç oğlancuqlar gibi gönlin eglerdi Beşāret’ün anası , hâtırın teselli idüp genç oğlancuqlar gibi gönlin eglerdi ...
Mubedān bunu göricek, ta’acüb itdi.	Verdişān bunu göricek, ta’acüb itdi.
Verdişān dağı ‘Acem leşkerinün önine düşüp ‘ucbıla kibriyle gelürdi.	Verdişān dağı ‘Arab leşkerinün önine düşüp ‘ucbıla kibriyle gelürdi.

Tablo 10’da ise mukaddimede belirtilen (bk. 2.5.3. maddesi) önceki tercümede özel isimlerde düşülen hataların 1477 yılındaki tercümenin meçhul mütercimi tarafından düzeltildiği örnekler yer almaktadır.

Mukaddimedeki eleştirilerden biri de önceki tercümede hikâyelerin eksik yazılması veya bazı hikâyelerin tercümeyle alınmamış olması hadisesidir (bk. 3.5. ve 3.6. maddeleri). Okur’un (2020, s. 52-58) yaptığı karşılaştırmada, H. 1145’te yer alan Kisrâ’nın Irak naibi Melik Munzir’in oğlu Melik Numân bin Munzir’in “yevm-i bu’s ve yevm-i na’im” kıssasının (H. 1145-409b/14 ve 414b-10 arası) H. 1146’da yer almıyor oluşu, bu eleştiriye bir kanıt olarak verilebilir.

7. Nüshaların Şahitliğinde *Kıssa-i Anter*’in Mütercimine ve Yazıldığı Döneme Dair Değerlendirme

İki ayrı tercüme arasında yapılan karşılaştırma, 1477 yılına ait tercümede daha önceden yapılmış başka bir tercümeden büyük oranda yararlanıldığını göstermektedir. Bu durum, *Kıssa-i Anter* tercümesinin kime ait olduğu sorusunu da ortaya çıkarmaktadır. Tespitlerimize göre *Kıssa-i Anter* tercümesinin mütercimi hususunda bilgi veren tek kaynak, *Tarama Sözlüğü*’dür (2009, s. XIII-XIV). *Kıssa-i Anter*’in üç ciltlik takımı içerisinde yer alan A. 3114 yer numaralı nüsha, *Tarama Sözlüğü* için Kilisli Muallim Rıfat Bilge tarafından taranmıştır. *Tarama Sözlüğü*’nde (2009, s. XIII-XIV) ilgili nüsha ile ilgili aktarılan, “*Dil ve üslûbuna göre XIV. Yüzyıl bilginlerinden Erzurumlu Yusuf oğlu Mustafa Darir tarafından yapıldığı kuvvetle sanılan bu çevirinin...*”¹⁹ şeklindeki bilgiye dair şu şekilde bir tespit yapmak mümkündür: 1477 yılında yapılan üç ciltlik tercümenin ve 1477 yılından önce yapılmış, üç ciltlik tercümeyle de kaynaklık ettiği düşünülen yedi ciltlik tercümenin mütercimleri, eldeki nüshalardan hareketle tespit edilememektedir. A. 3114, her ne kadar üç ciltlik tercümenin bir parçası olsa da dil ve üslup

¹⁸ *Kıssa-i Anter* hikâyesinin yayımlanma çalışmaları devam etmekte olup burada çalışmanın hacmini aşmamak adına sınırlı sayıda Arapça şiir örneği verilmiştir. Bu vesileyle yayın projesinde yer alan ve Arapça şiirlerin yazımı ve tercüme sürecinde emek sarf eden Prof. Dr. Mustafa İrmak, Prof. Dr. Ahmet Yüksel, Dr. Abdulcevad Hardan, Dr. Muharrem Ertaş, Uzm. Mehmet Bilir ve Uzm. Nizameddin Eid hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

¹⁹ Alıntının imlasına müdahale edilmemiştir.

açısından bu nüsha için yapılan bir tespiti yedi ciltlik takım için de söylemek mümkün olacaktır. Çünkü yukarıda da belirtildiği üzere her iki takım, cümle yapıları açısından büyük ortaklıklar barındırmaktadır. Yedi ciltlik takımın 1477 yılından önce yapıldığı bilgisiyle bu tercümenin XIV. yüzyılda yaşadığı bilinen Kadı Darîr'e ait olabileceği tespiti birlikte değerlendirildiğinde ilgili tespitin isabetli olabileceği düşünülebilir. Lâkin bu tercümenin Arapçadan Türkçeye tercümeleriyle tanınan Kadı Darîr tarafından yapıldığı kabul edilecek olunursa yukarıdaki mukaddimede belirtilen eski tercümeyle ait eksikliklerin ve hataların -müstensihlerden kaynaklanabilecek hatalar hariç- bir kısmının Kadı Darîr'e ait olduğunu da kabul etmek gerekecektir.

Tarama Sözlüğü'ndeki bu tespit tercümenin geneli için değil de A. 3114 yer numaralı nüsha ve dolayısıyla 1477 yılında tamamlanan üç ciltlik tercümeyle ait nüshalar özelinde ele alınacak olursa ortaya şu sonuç çıkmaktadır:

Kadı Darîr'in doğum ve vefât tarihlerine dair net bir bilgi bulunmamaktadır. Hakkındaki bilinen ilk tarih, M. 1377 yılında Mısır'a gittiği şeklindedir. Bilinen son tarih ise "*Yüz Hadis Yüz Hikâye*" adlı eserinin M. 1394 olarak tahmin edilen telif tarihidir (Efendioğlu ve Sümbüllü, 2012, s. 18). Ayrıca Kadı Darîr siyerini yazarken yani M. 1388 senesinde, yaşının hayli ilerlemiş olduğunu belirtmiştir (Erkan, 1993). Değerlendirmede *Kıssa-i Anter* tercümesinin 1475 yılında başlanıp 1477 yılında bitirildiği bilgisi de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bilgiler ışığında *Tarama Sözlüğü*'nde belirtildiği üzere *Kıssa-i Anter*'in müterciminin "kuvvetle sanıldığı üzere" Kadı Darîr olduğu kabul edilecek olunursa Kadı Darîr'in yaşının hayli ilerlemiş olduğu 1388 yılından sonra 89 yıl daha yaşamış olması gerekmektedir ki bu mümkün gözükmemektedir. *Tarama Sözlüğü*'nde A. 3114 nüshasından hareketle aktarılan tarih (XIV. yüzyıl) ve mütercim bilgisinin bu şekilde olmasının iki farklı sebebi olabilir:

1. Kilisli Rıfat Bilge, üç ciltlik tercüme için "Kitâb-ı Fâhîr" tamlamasıyla düşülmüş H. 881/M. 1477 tarihinin bulunduğu ilk cildi incelememiş olmalıdır.

2. Kilisli Rıfat Bilge, ilk cildi incelemişse de mukaddimede yazılı olan "Kitâb-ı Fâhîr" ibaresini görmemiş veya değerlendirmemiştir.

Sonuç olarak 1477 yılında Fatih Sultan Mehmed'in emriyle yaptırılan üç ciltlik tercümenin Kadı Darîr'e ait olamayacağı ve XIV. yüzyıla tarihlendirilemeyeceği açıktır. Lâkin ilgili tercümenin 1477 yılından önceki tercüme ile dil ve üslup açısından ortaklık göstermesi, metnin kaynağının XIV. yüzyıla götürülmesini ve birden fazla mütercim varlığını mümkün kılmaktadır.

8. Önceki Tercümelere Yapılan Eleştiri Sonrası Ortaya Çıkan Eser: Kitâb-ı Fâhîr

Mütercim, mukaddimesinin sonunda tafsilatıyla anlattığı tetkik süreci sonunda tercümeyi iki yılda tamamladığını ve ortaya çıkan tercümeyle "Kitâb-ı Fâhîr" adını verdiğini belirtmiştir. Mukaddimede anlatılan aşamalara dair somut veriler ortaya konulduğunda mütercim eserine neden "iftihar edilecek kitap" adını verdiğini anlamak mümkün olacaktır. Mukaddimede, toplam incelendiği belirtilen (bk. 4.1. maddesi) Arapça nüshalardan tespit edilebilenlerin toplam varak sayısı 1.314'tür²⁰. Atûfi'nin *Defter-i Kütüb*'ünde (1502, s. 92a) işaret ettiği Arapça 36 ciltlik ve

²⁰ Cod. A. F. 14: 299 varak (Sîrat 'Antar, Band 1)
Turhan Valide Sultan 238: 829 varak (Çelebi, 2003, s. 79)
R.1604: 88 varak. (Karatay, 1969, s. 353)

58 ciltlik takımlara ait olabileceği düşünülen iki nüsha tespit edilebilmiştir (R. 1604 ve H. 1166). Arapça iki ayrı eserin toplam varak sayısı, tespit edilen iki nüshanın toplam varak sayısının ortalamasından (93 varak) hareketle hesap edilecek olunursa ortalama 8.742 olarak ortaya çıkmaktadır. Yani mütercimın tetkik ettiği Arapça metin, toplamda 10.000 varağın üzerindedir. Mukaddimede belirtildiğine göre bütün bu metinler tetkik edildikten sonra Arapça eserlerdeki hikâye ve şiirler açısından birbirlerinde eksik bulunan hususlar tamamlanmıştır (bk. 4.2. maddesi).

Mütercimın tercüme sürecinde yaptığı bir diğer işlem ise kendisinden önce yapılmış Türkçe tercüme ile tamamına vâkıf olunan hikâyenin karşılaştırılması meselesidir (bk. 4.3. maddesi). Yukarıda izah edildiği üzere Atûfi'nin *DeFTER-i Kütüb*'ünde (1502, s. 92a) işaret ettiği yedi ciltlik Türkçe tercümenin, mütercimın bahsettiği önceki tercüme olduğu düşünölmektedir. İlgili tercümeğe ait tespit edilen nüshaların toplam varak sayısı 1829'dur²¹. Yedi ciltlik tercümenin üçüncü cildine ait herhangi bir nüsha tespit edilememiştir. Yedi ciltlik tercümenin toplam varak sayısı, geri kalan altı cildin toplam varak sayısının ortalamasından (304 varak) hareketle hesap edilecek olunursa 2.133 sayısına ulaşılacaktır. Mukaddimede belirtildiğine göre (bk. 4.3., 5.1. ve 5.2. maddeleri) bütün bu metinler tetkik edildikten sonra hikâyenin aslına uygun olarak düzeltilebilecek yerleri düzeltilmiş, düzeltilemeyecek yerleri ise yeniden tercüme edilmiştir. Tercüme faaliyeti sonucunda toplam 1.848 varaktan²² oluşan *Kıssa-i Anter* tercümesi ortaya çıkmıştır. Özet olarak mütercim, Arapça ve Türkçe toplam 11.829 varaklık metni inceleyerek ve gerekli düzeltmeleri yaparak iki yıllık süre zarfında kendi tercümesini ortaya koymuştur. Mütercim, nüshaların hiçbirine adını yazmamış ve bu uzun soluklu süreci "Kitâb-ı Fâhir" ifadesiyle özetlemeyi tercih etmiştir.

Sonuç

Fatih Sultan Mehmed'in emriyle 1477 yılında yapılmış *Kıssa-i Anter* tercümesinin mukaddimesinin ele alındığı bu çalışmada, ilgili mukaddimenin çeviri yazılı metni verilip dil içi çevirisi yapıldıktan sonra mütercimın mukaddimede anlattığı hususlar, maddeler hâline getirilmiştir. Kaynak dili Arapça olan *Siretü'l-Anter*'den *Kıssa-i Anter* tercümesine geçiş sürecinin altı ana başlıkta aktarıldığı mukaddime, kendisinden önceki tercümenin muhtelif başlıklar altında eleştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu hususun, ilgili mukaddimeğe "Türkçede ilk çeviri eleştirisi" olma özelliği kazandırdığı tespit edilmiştir. Zira Semercioğlu'nun (2010) yapmış olduğu çalışmada, Osmanlı'da ilk çeviri eleştirisinin Kemalpaşazâde Said Bey tarafından 1888-1906 yılları arasında yapılan "*Galatât-ı Tercüme*" adlı eser olduğu belirtilmiştir. *Kıssa-i Anter* mukaddimesi, muhteva açısından "*Galatât-ı Tercüme*" kadar kapsamlı değildir. Lâkin *Kıssa-i Anter* mukaddimesinin, 1477 yılında yazılmış olması sebebiyle ilk çeviri eleştirisi

H.1166: 98 varak. Bu nüsha Fehmi Edhem Karatay'ın hazırladığı katalogda mevcut değildir. İlgili nüshaya işaret eden Atbaş (2019, s. 971) ise varak sayısı bilgisi paylaşmamıştır. Nüshaya ait toplam varak bilgisi, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde talep edilen nüshanın dijital görsellerinden hareketle tespit edilmiştir.

²¹ K. 889 (1. cilt): 317 varak (Güler, 2020, s. 68).

H. 1146 (2. cildin istinsahı): 350 varak (Güler, 2020, s. 70).

Supplément turc 638 (4. cilt): 326 varak (Güler, 2019, s. 44).

K. 890 (5. cildin istinsahı): 337 varak (Güler, 2020, s. 72).

H. 1149 (6. cilt): 428 varak (Güler, 2020, s. 71).

34 Ae Roman 185 (7. cildin istinsahı): 71 varak (Güler, 2019, s. 56).

²² H. 1145 (1. cilt): 539 varak (Güler, 2020, s. 57).

A. 3113 (2. cildin istinsahı): 695 varak (Güler, 2020, s. 60)

H. 1147 (3. cilt): 614 varak (Güler, 2020, s. 65).

olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada ayrıca mütercimın işaret ettiği Anter hikâyesinin kendisinden önce yazılmış Arapça ve Türkçe metinlerine Atûfî'nin *Defter-i Kütüb*'ünden hareketle ulaşılmış ve ilgili eserlere ait yurt içi, yurt dışı kütüphanelerde tespit edilen nüshalar tanıtılmış ve değerlendirilmiştir. Mukaddime sahibinin yaptığı tercüme ile kendisinden önceki yedi ciltlik tercümenin karşılaştırıldığı bölümde, mütercimın ortaya koyduğu eleştirilerin izleri aranmış ve ortaya çıkan veriler yorumlanmıştır. 1477 tarihli tercümenin sahibi olan meçhul mütercimın kendisinden önceki tercümede doğru olarak tespit ettiği kısımları aynen almış olması, aynı zamanda “tenkitli tercüme” olarak adlandırılabilir bir uygulamaya işaret etmektedir. Metnin asıl sahibinin kim olduğu sorusunu doğuran bu durumun sorgulandığı bir diğer bölümde, Kilisli Muallim Rıfat Bilge'nin belirttiği üzere tercümede Kadı Darîr'in de izinin olabileceği ve 1477 yılına tarihlenen tercümedeki metinlerin kaynağının daha önceki bir zaman dilimine ait olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise mütercimın tercümesine niçin “Kitâb-ı Fâhir” adını verdiği, tetkik ettiği eserlerin toplam varak sayılarından hareketle izah edilmiştir. Böylelikle mütercimın, Arapça ve Türkçe toplam 11.829 varaklık metni inceleyerek ve gerekli düzeltmeleri yaparak 1.848 varaktan oluşan *Kıssa-i Anter* tercümesini ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaklar

- Abdülazîz, M. İ. ve N. M. et-Tırâzî. (1987). *Fihrisu'l-mahtûtâtî't-Türkiyyeti'l-Osmâniyye. C. I*, Kahire: Heyetü'l-Mısriyye el-Ammâ li'l-Kitâb.
- Anter b. Şeddâd'ın tercüme-i hâlini tercüme*. İstanbul Millet Kütüphanesi Ali Emiri Koleksiyonu, 34 Ae Roman 185, <http://yazmalar.gov.tr/eser/anter-b-seddadin-tercume-i-halini-tercume/188724> (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Anterename tercümesi-a*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, MC_Yz_K.000294, http://katalog.ibb.gov.tr/yordam/?dil=0&p=1&q=Anterename&alan=tum_txt&demirbas=MC_Yz_K.000294 (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Anterename tercümesi-b*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, MC_Yz_O.000114, http://katalog.ibb.gov.tr/yordam/?dil=0&p=1&q=Anterename&alan=tum_txt&demirbas=MC_Yz_K.000294&demirbas=MC_Yz_O.000114 (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Anter-nâme*. Türk Dil Kurumu El Yazması ve Nadir Eserler Kitaplığı, Yazma B/16, <http://katalog.tdk.gov.tr/details?id=92537&materialType=YE&query=Anter> (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Atbaş, Z. (2019). Preliminary List of Manuscripts Stamped with Bayezid II's Seal in the Topkapı Palace Museum Library. *Treasures of Knowledge - An Inventory of the Ottoman Palace Library (1502/3–1503/4)*, C. 1, (ed.) Gülru Necipoğlu vd., Leiden: Brill, 937-981.
- Atûfî (1502). *Defter-i Kütüb*. Magyar Todományos Akademia Künyvtara Keleti Gyüjtement, Török F.39, <http://real-ms.mtak.hu/id/eprint/50> (Erişim tarihi: 6.06.2023).
- Aydın, C. (1988). Anter hikâyesi. *Türk Edebiyatı Dergisi*, 175, 65-67.
- Bayatlı, N. Y. (2011). Irak Türkmenlerinde hikâye anlatma geleneği ve Köroğlu anlatmaları. *Uluslararası Köroğlu, Bolu Tarihi ve Kültürü Sempozyumu Bildirileri (17-18 Ekim 2009)*, Bolu: BAMER, 179-193.
- Bayram, N. (2019). *Makâle-i re'isü'l-eshyâ Hâtem-i Tay ve Anter (Gevrek-zâde Hâfiz Hasan) [çeviri yazılı metin]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Beyoğlu, C. (2019). *Anternâme 5. cilt (inceleme-metin-tıpkıbasım)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, M. N. (2003). *İstanbul Süleymaniye Kütüphanesinde bulunan Fatih Sultan Mehmet için hazırlanmış kitapların tezhip sanatı açısından değerlendirilmesi ve diğer özellikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Damar, Ç. (2023). *Kıssa-i Anter 5. cilt (metin-inceleme-sözlük)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, E. (2019). *Kıssa-i Anter (3. Cilt / H.1147 / 1b-205a) [inceleme-metin-sözlük]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efendioğlu, S. ve Y. Z. Sümbüllü (2012). Erzurumlu Mustafa Darîr, Yüz Hadis Yüz Hikâye'si ve yeni nüshaları. *Selçuk Üniversitesi Türiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (32), 15-35.
- Elhajhamed, A. (2023). Antere kıssasının Türkçe tercümesi. *Şarkiyat Mecmuası-Journal of Oriental Studies*, 42, 1-12.
- Erkan, M. (1993). Darîr. *TDV İslâm ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/darir> (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Erünsal, İ. (2014). Fatih Sultan Mehmed'in ilgi duyduğu kitaplar ve kütüphanesi. *Fethi Gören Şehirden İstanbul'un Fethine ve Fatih'ine Bakış*, İstanbul: Üsküdar Belediyesi.
- Flügel, G. (1865). *Die Arabischen, Persischen und Türkischen handschriften der Kaiserlich-Königlichen Hofbibliothek zu Wien, zweiter band (Vol II)*. Wien: KK Hofund Staatsdruckerei.
- Güler, M. İ. (2019). *Kıssa-i Anter (1. cilt / H.1145) [inceleme-metin-sözlük]*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, M. İ. (2020). Kıssa-i Anter: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesindeki el yazması nüshaların tanıtımı ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 48-79.
- Güvel, O. (2017). Nitelikli Türkçe-Arapça edebiyat çevirmeni eksikliği var. *Anadolu Ajansı*, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/nitelikli-turkce-arapca-edebiyat-cevirmeni-eksikligi-var/1015387> (Erişim tarihi: 6.06.2023).
- Karagöz, T. (2019). *Kıssa-i Anter (K. 889 birinci cilt 1a-150b)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatay, F. E. (1969). *Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Arapça yazmalar kataloğu, C. IV*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kavruk, H. (2016). *Eski Türk edebiyatında mensûr hikâyeler*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kırımlı, Ö. (2020). *Kıssa-i Anter (3. cilt 409a-614b) [inceleme-metin-sözlük]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köprülü, F. (1999). *Edebiyat araştırmaları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Le Roman d'Antar ibn Sheddad*. Bibliothèque Nationale de France, Supplément turc 638, <https://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc939736> (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Le Roman de 'Antar ibn Sheddad el-'Absi*. Bibliothèque Nationale de France, Supplément turc 631, <https://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc93967z> (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Mollaibrahimoğlu, S. (2017). *Yazma eserler terminolojisi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Muhtar, C. (1991), Antere kıssası. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/antere-kissasi> (Erişim tarihi: 06.06.2023).
- Namık Kemâl (t.y.). Kemâl Bey'in bir makalesi. *Şark Mecmuası*, 1 (5), 97-101.
- Necipoğlu, G. vd. (ed.) (2019). *Treasures of knowledge - An inventory of the Ottoman Palace Library (1502/3–1503/4)*. Leiden: Brill.
- Okur, G. (2020). *Kıssa-i Anter (H.1146/148b-350a) [inceleme-metin]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pala (NAVDAR), B. (2021). *Kıssa-i Anter (H.1146/1b-148a) [inceleme-metin]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Roman de 'Antar*. Bibliothèque Nationale de France, Turc 354 - Regius 1456, <https://archivesetmanuscripts.bnf.fr/ark:/12148/cc92877v> (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Schmidt, J. (2006). *Catalogue of Turkish manuscripts in the library of Leiden University and other collections in the Netherlands, Vol. 3: Comprising the acquisitions of Turkish manuscripts in Leiden*. Leiden: Leiden University Library.
- Semercioğlu, U. (2010). Osmanlı'da ilk çeviri eleştirileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 29-38.
- Sırat 'Antar, Band I*. Österreichische nationalbibliothek, Cod. A. F. 14, <http://data.onb.ac.at/rec/AC14426481> (Erişim tarihi: 9.06.2023).
- Şahin, E. B. (2020). *Kıssa-i Anter (3. cilt/H.1147/205b-409a) [inceleme-metin-sözlük]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tarama Sözlüğü, C. I*. (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünsal, S. (2022). *Kıssa-i Anter (ikinci cilt / A. 3114) [inceleme-metin-sözlük]*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ünver, S. (1958). II. Sultan Bâyezid'in Edirne'deki vakıf kitaplarına dair. *Vakıflar Dergisi*, IV, 105-106.

Extended Abstract

The story of Sırat Anter, created around the life of the Arab hero Anter ibn Shaddad, who is famous for his heroism and poetry, has been circulating in different geographies for centuries, especially in the Eastern world. This story, which has been told in oral culture in the Arab geography since the 6th century when Anter ibn Shaddad lived, was written down in the 12th century, and the whole story was translated into Turkish in 3 volumes in 1477 by order of Sultan Mehmed the Conqueror. It is possible to specify the following points showing the importance of the story Qıssa-i Anter in Turkish literature: It is the oldest translation from classical Arabic literature into Turkish, the story of Qıssa-i Anter is also found in different parts of Turkish geography, and it has the feature of being a rich work for moral education with the messages it contains in the Ottoman period and the copy, which is the copy of the second volume of the three-volume translation registered in the Topkapı Palace Museum Library with the place number A. 3114, was scanned by Kilisli Muallim Rıfat Bilge for the Tarama Sözlüğü (the dictionary of old Turkish). The copies of the Anter story, which is known to have influenced European literature, were found from the 15th century to the 19th century and were read and appreciated by many segments of the society, from the sultans to the palace people, from the soldiers at different levels to the people in the coffeehouses, also waiting to be examined in terms of the sources of Turkish storytelling.

One of the things that are translating Qıssa-i Anter, whose translator is unknown, important is that its preface is the first translation criticism in Turkish. Because in the study by Semercioğlu (2010), it was stated that the first translation criticism in the Ottoman Empire was the work called "Galatât-ı Tercüme" made by Kemalpashazâde Said Bey between 1888-1906. Although the content of the preface to Qıssa-i Anter is not as comprehensive as Galatât-ı Tercüme, it is possible to say that it is the first translation

criticism since the preface to Qıssa-i Antar was written in 1477. According to the information the translator gave in the preface, as mentioned earlier, the Antar story was translated into Turkish before it. However, in the foreword mentioned, it is stated that this translation contains deficiencies in many aspects. These deficiencies can be summarized as follows: The original Arabic copy is incorrect; translators lack grammatical rules; translators inability to master the whole story because they did not examine the story from the beginning to the end; therefore, the earlier parts of the story were not arranged correctly; although the translators did not have full command of the story, they chose to shorten the story; that the translators deliberately left many stories distorted and incomplete. In this study, in which the preface of the three-volume translation in 1477 is discussed, first of all, the translated text and intralingual translation of the preface of the first volume of Qıssa-i Antar registered in the Topkapı Palace Museum Library with the place number H. 1145 are given. The translation process described in the preface is explained in articles in the section titled “Qıssa-i Antar preface: Following the traces of a critic translator.” Subsequently, the copies of Arabic and Turkish sources, which the translator used and criticized, found in domestic and abroad libraries, were introduced under the title “The sources of the translation of Qıssa-i Antar in Atûfi’s Defter-i Kutub.” Under the title of “Qıssa-i Antar translator’s traces in the copies” the factual data of the translator’s criticisms of the previous translation were extracted, and the relevant data were interpreted based on the traces in the detected copies. The resulting table concluded that there might be more than one translator whose name is unknown in the translation of Qıssa-i Antar. A short discussion was made about the translator’s identity and the text’s period in the section titled “The translator of Qıssa-i Antar in the witnessing of the copies and the discussion about the period in which it was written.” In the last chapter, titled “The work that emerged after the criticism: Kitâb-ı fâhir” the numerical data of the copies examined by the translator during the translation process and the translation he produced were presented. Thus, it was questioned why the translation was named “Kitâb-ı fâhir” (the book to be proud of).



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1077-1095, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRK EDEBİYATI VE AHLAK EĞİTİMİNDE NASİHATİN ÖNEMİ: SALİH SAİM UNAR'IN ANA BABA NASİHATLERİ KİTABININ TRANSKRİPSİYONU VE ANALİZİ

Osman Kâmil ÇORBACI*

Geliş Tarihi: 12.04.2023

Kabul Tarihi: 03.08.2023

Öz

Tarih boyunca insanlar, yaşadıkları dönemdeki tecrübelerini ve bilgilerini paylaşma, gelecek nesilleri doğru ve güzel olana yönlendirme arzusuyla hareket etmişlerdir. Bu arzudan doğan nasihatnameler, edebiyat ve eğitim disiplinlerinin ortak ilgi alanı içerisinde yer almaktadır. Bu eserler, toplumsal fayda sağlamak amacıyla özenle oluşturularak somut örnekler ve destekleyici olaylarla okuyuculara sunulmaktadır. Bu şekilde, okuyuculara teorik bilgi sunulurken aynı zamanda pratik uygulama becerilerini kazanmalarına yönelik katkı sağlanmaktadır. Bu çalışmada Türk edebiyatında nasihatnamelerin tarihi ve yeri anlatıldıktan sonra, müellifinin hayatı, edebî şahsiyeti ve eserleri hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmada aynı zamanda Saim Unar'ın "Ana-Baba Nasihatleri" isimli eserinin transkripsiyonu yapılmış, ahlak eğitimi açısından tahlili ortaya konulmuştur. Çalışmada, doküman ve içerik analizi yöntemi kullanılmış, eserin yazıldığı dönemdeki ahlak anlayışının ve sorunlarının anlaşılmasını hedeflemiştir. Ayrıca günümüzde ahlak eğitimi için kaynak olarak değerlendirilebilecek önemli nasihatnamelerin vurgulanması, çalışmanın akademik ve toplumsal açıdan önemini artırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Din eğitimi, ahlak eğitimi, Türk edebiyatı, nasihatname, Salih Saim Unar.

THE IMPORTANCE OF ADVICE IN TURKISH LITERATURE AND MORAL EDUCATION: TRANSCRIPTION AND ANALYSIS OF SALİH SAİM UNAR'S MOTHER AND FATHER ADVICE BOOK

Abstract

Throughout history, people have acted with the desire to share their experiences and knowledge and to guide future generations to what is right and beautiful. Nasihatnames arising from this desire are within the common interest of literature and education disciplines. These works are carefully created in order to provide social benefit and presented to readers with concrete examples and supporting events. In this way, readers are provided with theoretical knowledge while at the same time contributing to the acquisition of practical application skills. In this study, after explaining the history and place of nasihatnam in Turkish Literature, information about the life, literary personality and works of the author is given. In the study, at the same time, the transcription of Saim Unar's work titled "Mother-Father Nasihatleri" with was made and its analysis in terms of moral education was revealed. In the study,

* Dr.; Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, osmann@gmail.com.

document and content analysis method was used and it aimed to understand the understanding of morality and problems in the period when the work was written. In addition, the emphasis on important nasihatnamas that can be considered as a source for moral education today increases the academic and social importance of the study.

Keywords: Religious education, moral education, Turkish literature, book of advice, Salih Saim Unar.

Giriş

Günümüzde, ahlaki değerlerin öğretilmesi, toplumların gelişimi, bireylerin yaşamlarındaki başarı ve mutluluk açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, ahlaki değerlerin eğitiminde birçok araç kullanılmaktadır. Bu araçlar arasında, nesiller boyu kullanılmış olan nasihatnameler önemli bir yer tutmaktadır.

Nasihat, "nush" kökünden türeyen ve saf, halis olma; kötülükten uzak durma, iyi niyetli olma ve başkasının iyiliğini isteme anlamlarını taşıyan bir terimdir. Bu terim ayrıca, iyiliği teşvik etme, kötülükten kaçınma, öğüt verme ve bir kimsenin kusurunu düzeltme çabası gibi anlamlarda da kullanılmaktadır. Bireylerin birbirlerine karşı olan etik sorumluluklarına dair derin bir anlayışı yansıtan, toplumsal uyumun temelinde yer alan önemli bir değerdir. Özellikle, insan davranışları ve toplumsal ilişkilerin analizinde, önemli bir araç olarak kullanılan kavram, bireylerin birbirleriyle olan etkileşimlerinde doğru davranışların belirlenmesinde ve hatalı davranışların düzeltilmesinde etkili bir rol oynamaktadır (Çağrı, 2006, s. 408).

Nasihat veya öğüt genellikle "nasihat etmek/vermek" ya da "nasihatte bulunmak" şeklinde kullanılmaktadır (TDK, 2021). Ancak, nasihat terimi, veciz bir isim olarak çok daha geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. "İnsanları iyiye, güzele ve hayra sevk amacıyla yapılan güzel, etkili konuşma, va'z, tavsiye, öğüt, ihtar ve ibret veren ders" anlamındadır (Sayan, 2022, s. 298). Bu manada nasihat, sadece bir öğüt ya da tavsiye vermekten ibaret değildir. Aksine, bir kişiyi güzel ve iyi olan şeylere yönlendirmek için etkili bir şekilde konuşmak, onlara ibret veren dersler vermek ve hatta ihtar etmek gibi farklı unsurları da içermektedir. Bu nedenle, nasihat vermek sadece bir tavsiyede bulunmak değil, aynı zamanda bir kişinin hayatındaki olası hataları veya yanlış yönleri tespit etmek ve düzeltmek için bir çaba göstermek anlamını da taşımaktadır (Akalin, 2021, s. 82).

Nasihatnâme, Arapça "nasihat" ve Farsça "nâme" kelimelerinden türetilmiş olup öğüt, pend, mev'ize ve insanlara yol göstermek maksadıyla yazılan manzum veya mensur eserler olarak da tanımlanmaktadır. Nasihatname ya da diğer adıyla pendname, İslamiyet'in erdemlerini şahsında yaşayan iyi ahlaklı fertler yetiştirmek amacıyla yazılan manzum eserler olarak tanımlanmaktadır (Ulucan, 2012, s. 216). Türk edebiyatında öğüt verme amacıyla söz söyleme geleneği oldukça eski tarihlere dayanır ve bu geleneğin ilk örnekleri, yarı manzum atasözleri şeklindeki sözlü kültürde görülmektedir (Kaplan, 2008, s. 6).

Nasihatnameler, temelde benzer içeriklere sahip olmakla birlikte, yazarın kimliği, yazıldığı dönem ve amacına göre küçük farklılıklar göstermektedir. Evrensel ahlaki değerlerin yanı sıra, asırlar içinde değişen günlük ihtiyaçlara dair farklılıkları da yansıtır. Dolayısıyla toplumsal değişimlere dair önemli ipuçları sunar (Çakır, 2020, s. 266). Nasihatnamelerde toplumun karşılaşabileceği veya karşılaşma ihtimali olan meseleler karşısında doğru tavırların öğrenilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu tavırlar, farklı etmenlerin ve değerlerin birleşmesi sonucu ortaya çıkar ve bu etmenlerin ve değerlerin bir arada işlendiği kaynaklar olarak da önem

kazanmaktadır. İnsan öğrenme sürecinde, kendi sınırlı tecrübelerinin ötesindeki deneyim alanlarından büyük ölçüde faydalanma yoluna gitmektedir. Bu nedenle, geleneksel öğelerden yararlanarak daha değerli bir toplum inşa etme amacıyla kaleme alınan nasihatnameler, aynı zamanda geleneksel kültürel mirasın yayılması ve sonraki nesillere aktarılması sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu eserlerin her biri, büyük bir kültürel birikimden beslenen ve nesilden nesile aktarılan tecrübelerin zenginliğini yansıtmaktadır (Gümüş ve Söylemez, 2020, s. 234-237).

Nasihatnameler konusunda birçok¹ akademik çalışma yapılmıştır (Kayaokay, 2018, s. 72). Çalışmamıza konu olan Salih Sâim Unar'ın "Ana-Baba Nasihatleri" isimli Osmanlı Türkçesiyle yazılmış matbu eseri, 2018 yılında Osman Koca'nın editörlüğünde İdris Güzelyurt tarafından ed çevrilmiş ve Beyan Yayınları tarafından "Hikmetli Sözler ve Ana Baba Nasihatleri" ismiyle basılmıştır. Araştırmamızda, bu yayındaki Osmanlıca çevirilerinden faydalanılmamıştır. Kitap, incelendiğinde matbu metnin transkripsiyonunun yapılmadığı, sadece Latin harflerine aktarıldığı ve metnin sadece edebî yönlerinin değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ancak, biz çalışmamızda önceki çalışmadan farklı olarak metnin transkripsiyonunu yaptıktan sonra metni bağlamıyla birlikte günümüz Türkçesine çevirerek metindeki öğütleri ahlak eğitimi perspektifinden ele almış bulunmaktayız.

Bu çalışmada, nasihatname metnlerinin zengin söylem ve anlatım özellikleri bakımından yapılması ya da yapılmaması istenen davranışları genç kuşaklara ima, gönderme, kıssadan hisse yoluyla telkin edilebileceği fikrinden hareketle Sâim Unar'ın "Ana Baba Nasihatleri" adlı eseri ele alınmıştır. Bu Osmanlıca eser, Türk edebiyatı ve kültürü açısından önemli bir kaynak olarak değerlendirildiği gibi bireysel ve toplumsal ahlak eğitimi açısından da önemli bir eserdir. Bu sebeple, eserin genç kuşaklar için uyarma ve yol gösterme potansiyeli göz önüne alınarak önce İsnad Unicode (Çeviri Yazı Alfabeti, 2023) alfabetiyle transkripsiyonu yapılmış, sonra günümüz Türkçesine uyarlanarak eğitsel tahlili ve kapsamlı analizi yapılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belirli bir araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla bir dokümanın (kitap, makale, rapor, vb.) içeriğinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve analiz edilmesi sürecidir. Bu yöntem, araştırmacıların daha önceki çalışmaların sonuçlarından yararlanmasına ve bir konu hakkında daha kapsamlı bir anlayışa sahip olmasına olanak tanımaktadır (Sak vd., 2021, s. 229).

¹ Nasihat-nâme konusunda yapılmış çalışmalar için bk. Arslan, M. (2004). Divan edebiyatında Nasihat nâmeler (Pend-nâmeler) ve Vak'a-nüvis Es'ad Efendi'nin Pendnamesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Makaleleri*, 4, 5-80.; Bilgin, A. (1994). Türk edebiyatında nasihatnâme ve Emre'nin Tercüme-i Pendnâme-i Attâr'ı. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 93, 197-208.; Canım, R. (1989). Pendnameler ve Türk edebiyatında benzer nitelikli öğüt kitapları. *Millî Kültür*, 66, 22-25.; Kaplan, M. (2001). Manzûm nasihatnamelerde yer alan konular. *SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 133-85.; Kaplan, M. (2002). Türk edebiyatında manzum nasihat-nâmeler. *Türkler C. 11*, (Ed: Hasan Celâl Güzel vd.), Ankara, 791- 99.; Keleş, R. (2010). Türk edebiyatında nasihat. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 44, 183-209.; Levend, A. S. (1963). Ümmet çağında ahlak kitaplarımız. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 11, 96-115.; Sümbüllü, Y. Z. (2015). Türk-İslam kültüründe nasihatnâme içerikli eserlere genel bakış. *Türk-İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-7.; Ulucan, M. (2010). *Türk kültür ve edebiyatında pend (öğüt) geleneği*, Prof. Dr. Mine Mengi Türkoloji Sempozyumu Bildirileri. (Haz: Muna Yüceol Özen-Huriye Sözer) *Çukurova Üniversitesi*, 214-223.; Yeniterzi, E. (2007). Anadolu Türk edebiyatında ahlaki mesnevîler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Eski Türk Edebiyatı Tarihi II Sayısı, 433-468.; Kaya Yiğit, B. (2015). Süleyman Penâhî'nin Nasihatnamesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 105-141.; Altınova, M. (2021). Müellifi bilinmeyen bir nasihatname: Nasihat ve İbret mine'd-Dünyâ. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 7(2), 240-242.; Güler, İ. (2022). Zâtî'nin Nasihatname Kasidesinin İncelenmesi. *Bitig Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 95-111.; Sevinç, F. (2021). Nasihat-nâme türünde bir eser: Kaside-i Şinâsi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 53, 163-206.; Kızılyar, Z. (2019). İmam Ebû Mansûr Mâturidî, Nasihatnâme (Pendnâme). *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, 8, 257-259.; Yalçınkaya, M. A. (2019). 16. Yüzyıla ait mensur bir nasihatnâme: Za'îfî'nin Kitâb-ı Sabru'l-Mesâyib'i. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3(1), 104-119.; Eren, H. (2021). Yozgatlı Hüznî'nin Nasihat-nâmesine değerler perspektifinden bir bakış. *Türkoloji Dergisi*, 25(2), 163-182.

Çalışmada eserin yazıldığı çağdaki verilen öğütlerin günümüzde de geçerliliğinin devam ettiği görülmüştür. Eserde, yetişkinlere tutum ve davranışları ile çocuklara iyi birer örnek olmalarının telkin edilmesi gibi mutlu, bilgili, becerikli ve edepli bir evlat yetiştirme konusunda bugünün eğitim anlayışıyla da örtüşen daha birçok öneriye rastlanılmaktadır. Çalışma, eserin yazıldığı dönemdeki ahlak anlayışının ve sorunlarının anlaşılmasına olanak sağlaması ve günümüzde ahlak eğitiminde kaynak olarak kullanılabilir nasihatnamelerin önemine dikkat çekmesi açısından önem arz etmektedir.

1. Türk Edebiyatında Nasihatnamenin Yeri

Bütün kültür ve medeniyetlerde bireyi ve toplumu eğitmek, onu doğru ve güzel olana yönlendirmek için çeşitli eserler yazılmıştır. Türk edebiyatında da gerek mensur gerekse manzum formda ideal bir birey ve toplum oluşturmak için öğüt muhtevalı pek çok eser telif edilmiştir. Bilhassa Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra bu tür eserlerin sayısında artış gözlenmiştir. Bu eserler, halkın geneline hitaben yazılabildiği gibi çocuklar, tarikat erleri, devlet idarecileri gibi toplumun belirli bir kesimi için de kaleme alınmıştır (Yeniterzi, 2006, s. 12).

Türk dilinin en eski yazılı metinlerinden olan Orhun Abideleri'nde Bilge Kağan, halkına çeşitli nasihatler vermiş ve onları Çin'in tehditlerine karşı uyarmıştır (Ulucan, 2018, s. 218; Ergin, 1997, s. 5). Türk edebiyatında İslam öncesi dönemden günümüze kadar ulaşabilen Uygur şiirlerinde; büyüklere saygı, sadaka vermenin fazileti, tamahkârlıktan sakınılmasının gerekliliği gibi çeşitli öğütler yer almaktadır. Türklerin İslam dinine girişleriyle birlikte, öğüt içeren metinlerin sayısında artış gözlenmiştir. Bu artışın sebebi, İslam dininin nasihat etmenin önemine verdiği vurgudan kaynaklanmaktadır (Mucan, 2021, s. 232). Türk edebiyatının ilk dönem eserleri, toplumun yeniden inşa sürecinde karşılaşabileceği sorunlarla mücadele edebilmek adına halkı bilinçlendirmeyi amaçlamıştır. Kur'an-ı Kerim' in içerdiği uyarı, öğüt, dinî emir ve yasaklar, dinî-tasavvufî nasihatnamelerin yanında âdâb-ı muaşeret gibi sosyal davranış kurallarını içeren nasihatnamelere de temel referans kaynağı olmuştur. Bu eserler, adaleti sağlamak için devlet yöneticilerine tavsiyelerde bulunulurken aynı zamanda bireyin Allah ve Hz. Peygamber'e itaat etmesiyle bu dünyada cenneti kazanmanın bir erdem olduğunu hatırlatma uğraşı içindedirler. Türk edebiyatı geleneği içerisinde, nasihatname türüne ait eserlerin kökeni Orhun Abideleri'ne kadar uzanmaktadır. Bu anıtlarda, Türk milletine yol gösterici mesajlar verilmiş ve Türk toplumunun dikkat etmesi gereken hususlar, nasihat şeklinde ifade edilmiştir (Atalay, 2018, s. 293). Türk milletinin kültürel birikiminin temel taşlarından biri olan Dede Korkut Hikayeleri, Oğuz toplumunun yaşam tarzı, coğrafi ve sosyal çevresi, geleneksel örf ve adetleri, dost-düşman ilişkileri, dil, din ve ahlaki değerleri gibi çok çeşitli önemli konulara ışık tutmaktadır. Bu hikayeler, toplumun doğru ve yanlış davranış biçimleri konusunda bariz öğütler içererek, toplumsal değerlerin korunması ve aktarılması açısından önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Ulucan, 2018, s. 218). İlk siyasetnamelerin içerik özellikleri incelendiğinde nasihatname unsurlarına rastlanılmaktadır. Özellikle döneminin önemli bir siyasetnamesi olan Kutadgu Bilig, temelde iyi bir yönetici olmanın inceliklerini anlatmak amacıyla kaleme alınmış olmasına rağmen toplum hayatında nasıl yaşanması gerektiği ve örnek bir insan olmanın önemi gibi konuları ele alması sebebiyle nasihatname kitabı olarak da kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra, Atabetü'l Hakâyık ve Divân-ı Hikmet gibi eserler de nasihatname türünün özelliklerini yansıtmaları sebebiyle bu tür içinde yer almaktadır (Yiğit, 2015, s. 105; Gümüş ve Söylemez, 2020, s. 238). Toplumsal değerlerin aktarımında ve kuşaklar arası iletişimde önemli bir araç olarak kabul edilen bu eserlerde, yapılması ve yapılmaması gereken davranışlar ayrıntılı bir şekilde ele alınırken vecizeler, atasözleri ve benzeri ifadeler kullanılarak anlatım zenginleştirilmiştir (Pala, 2006, s.

410). Hindistan'dan İslamiyet öncesi İran devletlerine ve Osmanlı Devleti'ne kadar olan dönemlerde bazı nasihatnameler, Feridüddin Attar'ın "Pendnâme" adlı eserine ithafen pendnâme adını almıştır (Türkoğlu, 2018, s. 681). Attar'ın bu eserinin yanı sıra, Sadî'nin "Bostan ve Gülistan"ı, Nizâmî'nin "Mahzenü'l-Esrâr"ı, Emir Keykâvus'un "Kâbusnâme"si ve Beydaba'nın hükümdara hikmet dersi vermek amacıyla yazdığı "Kelile ve Dimne"si bu türün gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Çınar, 2014, s. 88). İmam Gazzâlî'nin "Eyyühe'l-Veled" adlı eseri de İslam dünyasında nasihat türünün yayılmasına öncülük etmiştir. Eserde, dinî ve tasavvufî öğütlerin yanı sıra, bireysel, ailevi, toplumsal davranış ve ahlaki konular ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Girişte öğüdün en güzelinin peygamberimizin öğretileri olduğu belirtildikten sonra nefsin arındırılması, namazın şartları, komşuluk adabı, hasta ziyareti gibi konularda geniş bir öğütler listesi sunulmuştur (Demir, 2021, s. 899).

Nasihatnamelerde, pek çok konuya temas edilmiş konu çeşitliliklerinin yanı sıra hedef kitleleri de eserden esere ve muhatap kitleye göre değişiklik göstermiştir. Öne çıkan ana konular, zaman içinde değişim göstermiştir. Babadan oğula yazılan nasihatnamelerde ahlaki değerler önemli bir rol oynarken, aileler için yazılanlarda karı koca arasındaki görevler ve annelik konusu öne çıkmıştır. Yöneticilere yönelik olanlarda ise adalet teması ön planda yer almıştır (Mucan, 2021, s. 233). Bunun yanında eserlerin bazılarında tıbbî, içtimai, ticari veya edebî yön ağır basarken, bazıları ise tercüme veya telif olma özellikleriyle de öne çıkmıştır. Örneğin Şemseddin Sivâsî'nin Gülşen-âbâd'ı dinî bir yapıda iken Koçi Bey'in Risale'si siyasi bir bakış açısıyla kaleme alınmıştır. Muhyî'nin Manzume-i Tıbb'ı tıbbî bir eserken, Yahyâ b. Halil b. Çoban el-Burgâzî'nin Fütüvvetnâme'si ticari bir yapıdadır. Nasihatnameler hem manzum hem de mensur tarzda yazılmış farklı yapıdaki eserleri içermektedir. Bu eserler, tek başına bir kitap olarak yazılabileceği gibi diğer eserlerin belirli bölümlerini oluşturacak şekilde de düzenlenebilmektedir. Bu tür eserlerin bazılarında açık ve direkt öğütler verilirken, bazılarında anlatım, metafor ve alegorik unsurlara dayanmaktadır (Akalin, 2021, s. 85).

Nasihatnâmelerin Anadolu'da ortaya çıkışı, 13. yüzyılda Yunus Emre'nin Risâletü'n-Nushiyye'siyle başlamıştır (Demir, 2021, s. 898). Bu tür daha sonra 14. yüzyılda Ahmet Fakih'in Çarh-nâme'si, Hoca Mesud'un Ferheng-nâme'si, Âşık Paşa'nın Garibnâme'si, Mürîdî'nin Pend-i Ricâl'i, 15. yüzyılda Refîi'nin Beşâretnâme'si, Ahmed-i Dâî'nin Vasiyyet-i Nuşirevân-ı Âdil Be Pusereş'i, Arîf'in Mürşidü'l-Ubbâd'ı, Saruhanlı Gülşenî'nin Dilgüşâ'sı, Şeyh İbrahim Gülşenî'nin Pendnâme'si, Yetîmî'nin İbretnâme'si, Şeyh Eşref'in Nasihatnâme'si, 16. yüzyılda Za'îfî'nin Kitâb-ı Sabru'l-Mesâyib'i, Hatâyî'nin Nasihatnâme'si, Nevâlî'nin Çeşme-i Hayat'ı, Şemsî'nin Deh Murg'u, Cemâlî'nin Nasihatnâme'si, Hüseyinî'nin Câmîü'n Nasâyih'i, Hakkânî'nin Cevâhir'i, Askerî'nin Pendnâme'si, Karamanlı Şeyh Cemâl'in Kasîde-i Nasîha-i Muhrika'sı, Hızrî'nin Âb-ı Hayât'ı, Keşfi'nin Te'dibnâme'si, Sinan Paşa'nın Ma'ârifnâme'si, 17. yüzyılda İlmî'nin Pâdişâha Nasîhat Yollu Manzûme'si, Mantikî'nin Nasihatnâme'si, Fasîh Ahmed Dede'nin Behîşt Âbâd'ı, Kâtip Ali Efendi'nin Pendnâme'si, Kâdirî Muhyiddîn'in Nasihatnâme'si, 18. yüzyılda Sâfî'nin Gülşen-i Pend'i, Mürşid Efendi'nin Pend-i Mürşidî'si, Rusçuklu Zarîfî'nin Pendnâme'si, 19. yüzyılda Harputlu Ömer Naîmî'nin Manzûme-i Naîmîyye'si, Sünbül-zâde Vehbî'nin Lutfiyye'si, Sıdkî'nin Nasihatnâme-i Sıdkî'si, Halil Efendi'nin Lübbü'n Nesâyih'i, Hüznî'nin Nasihatnâme'si, Hüsrevzâde Ömer Sabrî'nin Nasihatnâme'si gibi eserlerle gelişmiştir (Sevinç, 2021, s. 165).

20. yüzyılda nasihatname türüne ilgi devam etmiştir. Özellikle Cumhuriyet Dönemi'ndeki modernleşme hareketleriyle birlikte birçok nasihatname kaleme alınmıştır. Müstakil nasihatnameleri incelediğimizde; Mehmet Akif Ersoy'un "Safahat" isimli eserinde

İslami öğütlerin yanı sıra millî duygulara yönelik nasihatlerde bulunmaktadır (Güler, 2019, s. 378). "Bir Garip Münevver ve Genç Müslümana Öğütler" isimli kitaplarında Sezai Karakoç, şiirsel üslubuyla insanın hayatını anlamlandırmasına yardımcı olacak öğütler vermektedir (Orhanoğlu, 2009, s. 83). "Ümrandan Uygurlığa" isimli kitabında Cemil Meriç, toplumsal ahlak ve değerlerine yönelik öğütler vermektedir (Sunay, 2008, s. 561). 20. yüzyılda müstakil bir nasihat kitabı olmasa da bölümleri arasında nasihatlerin bulunduğu kitaplar da yazılmıştır. Hüseyin Nihal Atsız, Nurettin Topçu, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mustafa Miyasoğlu gibi yazarların eserleri arasında "Nasihatname", "Ahlak ve Tasavvuf", "Tasavvuf ve Ahlak" gibi başlıklar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, Necip Fazıl Kısakürek'in "Çile" adlı eserinde öğütler verilmekte, Ahmet Arif'in "Hasretinden Prangalar Eskittim" adlı eserinde de insanların iç dünyalarındaki zayıflıklara ve manevi değerlere odaklanarak nasihatlerde bulunmaktadır.

Dünya edebiyatında nasihatname türünde eserler verilmiştir. 20. yüzyıl Dünya edebiyatında nasihatname türünün en önemli örneklerinden biri olan "The Little Prince (Küçük Prenses)" isimli eserde Antoine de Saint-Exupéry, hayatın anlamı ve insanın kendini keşfi hakkında öğütler vermiştir. Kitap, özellikle çocuklar için yazılmış olsa da tüm yaş gruplarından okuyuculara hitap etmektedir (Aytekin, 2007, s. 381). "The 7 Habits of Highly Effective People (Yüksek Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı)" isimli kitapta Stephen Covey, kişisel gelişim ve liderlik konularında öğütler ve tavsiyeler sunmaktadır (Kahveci, 2008, s. 23).

2. İslam Kaynaklarında Nasihat

İnsanlara doğru yolu göstermek için verilen nasihatler, toplumsal ve bireysel düzeyde olumlu değişimlerin gerçekleşmesine katkı sağladığı gibi insanların Allah'a daha yakınlaşmasına ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Canım, 2010, s. 311). İslam dininin ana kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in hadisleri, insanların manevi hayatlarını güçlendirmek, ahlaki değerlerini korumak, dünya ve ahiret mutluluğunu elde etmek için birçok nasihat ve öğüt içermektedir.

Kur'an-ı Kerim'de, peygamberlere öğüt vermek ve insanları doğru yola sevk etmek görevi verilmiştir. Âl-i İmran 110, Hac 41 ve Tevbe suresi 71. ayette geçen "Emr-i bi'l ma'rûf ve nehy-i anil münker" yani "İyiliği emretme, kötülükten vazgeçirmeye çalışma" prensibi gereği Kur'an, insanları doğru yola sevk etmek için Allah'ın emirlerini bildirir ve yasaklarından sakındırır. Kur'an-ı Kerim'de nasihat kelimesiyle birlikte verilen mesajlar genellikle insanlara öğüt, uyarı, tavsiye ve ikaz niteliği taşımaktadır. Örneğin Hz. Nuh'un kavmine yaptığı nasihatler, Hud Suresi 34. ayette konu edilir. Hz. Nuh, kavmini doğru yola yönlendirmek için öğütlerde bulunur, ancak kavmi bu öğütlere kulak vermez. Hz. Nuh, bir noktadan sonra artık öğüdün kendileri için bir fayda sağlamayacağını ifade eder. Aynı zamanda Lokman suresinin 13. ve 19. ayetleri arasında Hz. Lokman'ın oğluna ettiği sekiz nasihatten bahsedilmektedir. Bu nasihatlerin ilki tevhit inancıyla ilgilidir (Öztürk, 2013, s. 10). Kur'an'da, nasihat kelimesinin yanı sıra hikmet, mev'ize gibi kelimeler de öğüt anlamında kullanılmaktadır. Bakara suresi 66. ayette mev'ize kelimesi kullanılarak Hz. Musa'nın çağdaşlarına ve sonraki nesillere ibretlik bir ceza, inananlara da öğüt verdiği vurgulanmaktadır (Keleş, 2011, s. 186). Kur'an'da nasihat ifadesinin geçmediği ancak Allah'ın insanlara öğütlerde bulunduğu ayetler de mevcuttur. Özellikle emanetlerin ehline verilmesi; içki, kumar, zina, iftira, riya, yalan söyleme gibi yasakların yapılmamasına ilişkin öğütler dikkat çekicidir. Kur'an-ı Kerim aynı zamanda birçok kıssaya yer vererek, okuyucuların bu hikâyelerde anlatılan olaylar üzerinde yoğun bir düşünce süreci yaşayarak ibret almasını amaçlamaktadır. Örneğin, Hicr suresi 75. ayette Lût kavminin yer aldığı kıssa anlatıldıktan sonra

"İşte bunda ibret alacak olanlar için dersler vardır." ayetiyle okuyucuların dikkatini çekmeyi hedeflemektedir. Kur'an-ı Kerim'deki bu kıssalar, okuyucuların hayatlarında karşılaşabilecekleri benzer durumlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlayan önemli öğretiler içermektedir. Bu kıssalar, okuyucuların düşüncelerini derinleştirerek Kur'an'ın öğütlerini ve ibretlerini anlamalarını ve uygulamalarını sağlamaktır.

Hadislerde nasihat kelimesi ve türevlerinden sıklıkla bahsedilmektedir. Hz. Peygamber "Din nasihattir." sözünü, önemini vurgulamak amacıyla üç kez tekrar etmiş ve kendisine, "Kim için?" diye sorulduğunda ise cevabı, "Allah için, O'nun kitabı için ve O'nun elçisi için, Müslümanların yöneticileri ve onların umumu için" olmuştur (Müslim, 1992, s. 95). Hz. Peygamber sadece dinî içerikli değil, aynı zamanda sosyal ve sağlıkla ilgili konularda da nasihatlerde de bulunmuştur. Örneğin korkuluksuz bir damda yatan ve düşüp ölen kişinin, fırtınalı bir zamanda deniz yolculuğuna çıkan ve ölen kişinin sorumluluğunun kendisinde olduğu uyarısını yapmıştır (Ahmed b. Hanbel, 1992, s. 79). Hz. Peygamber, insanları kirli ve pis şeylerden sakındırmış temizliğe dikkat çekmiştir (Ebu Davud, 1992, s. 53). Bir sahabenin "Bana kısa bir nasihatte bulun." sözüne ise, "Öfkelenme!" cevabını vermiştir (Buhari, 1992, s. 76). Ayakta su içmenin zararları hakkında da uyarılarda bulunan peygamberimiz, suyu oturarak ve yavaş yavaş içmenin gerekliliğine dikkat çekmiştir. İnsan haklarının önemine ilişkin Veda Hutbesi de peygamberimizin son nasihatleri arasındadır. Bu hutbede adalet duygusunun, eşitliğin, kadın haklarının, mülkiyet hakkının, güvenliğin, emanetin ve dünya barışının vurgulandığı temel prensipler yer almaktadır (Keleş, 2011, s. 188).

Hz. Peygamber'in öğretileri, sadece sözde kalmamış; aynı zamanda yaşamında bu öğretileri uygulayarak örnek olmuştur. Dinî bir ilke olarak nasihat vermenin gerekliliğini vurgulayan Hz. Peygamber, ashabından namaz kılmak, zekât vermek gibi ibadetlerin yanı sıra nasihat etmeyi de önemli bir davranış olarak görmelerini talep etmiş, nasihat vermenin karşılıklı bir hak olduğunu açıklamıştır (Buhari, 1992, s. 42).

3. Salih Sâim Unar'ın Hayatı, Edebî Yönü ve Eserleri

Osmanlı Türkçesiyle yazılmış matbu eserlerde İmamzâde Sâlih Sâim ismini kullanan Salih Sâim Unar, 1867 yılında İstanbul Gümüşsuyu'nda doğmuştur. Babası ilmiyeden Hafız Hüseyin Efendi, annesi ise Hafize Ayşe Hanım'dır. Şair Ali Rıdvan Unar'ın babası olan Salih Sâim Unar, aynı zamanda yayıncı Mithat Sadullah Sander'in amcasıdır. 21 Kasım 1965 tarihinde İstanbul'da vefat eden yazarın kabri Edirnekapı Şehitliği'nde yer almaktadır (Günaydın, 2005, s. 131).

İlk eğitimini ailesinden almış, daha sonra Tophane Feyziye Mektebinden mezun olmuştur. Arapça öğrenimini, babasından ve Huzur-ı Hümayun mukarrirlerinden Kazasker Tophaneli Hoca Haşim Efendi tarafından Nusretiye Camii'nde verilen "ulûm-ı Arabiyye" dersleri ile tamamlamıştır. Ayrıca dönemin ünlü simalarından Abdülmecid Şirvânî'den Farsça dersleri almıştır (Günaydın, 2005, s. 132).

Salih Sâim Unar, ilk görevine 1 Ağustos 1299/1883 tarihinde Tophâne-i Âmire Rûznamçe Kalemi Harcırâh ve Tedkîk-i Hisâbât memurluğu ile başlamıştır. Daha sonra

Muhassasât-ı Zâtiye Evrâk², Riyâset ve Mâruzat³, Topçu Dâiresi Yoklama ve Kuyûdât⁴, Mekteb-i Harbiye'de tahrîrât⁵, Sıhhiye Dâiresi Birinci Şubede istihbârat ve Şûrâ-yı Askerî'de Mühimme ve Muâmelât işlerinde görev yapmıştır. 1907'de Karadeniz Ereğlisi'nde bulunduğu sırada kendisine “rütbe-i sâniye sınıf-ı mütemâyizliği”⁶ verilmiştir. 1908'de başladığı Harbiye Nezaretinden 1923'te emekli olduktan sonra Tefeyyüz Kütüphanesi Müdürlüğüne başlamış ve 1927 yılına kadar bu görevi sürdürmüştür (Günaydın, 2005, s. 134).

3.1. Salih Sâim Unar'ın Edebî Yönü

Sâim Unar, “Memlekette ilim ve irfanın gelişmesi için hizmet eden kalem uzmanlarından biri” olarak tanımlanmış (İnal, 1969, s.1421), “Zamanımızın en yaşlı fikir, şiir, nesir ustası” (Kutay, 1960, s.7) olarak da tasviri yapılmıştır. Servet-i Fünun dergisinin kurucusu olan Ahmed İhsan Tokgöz'le Tophane Harbiye Nezaretinde çalışmış, Ahmed İhsan'ın çıkardığı ilk dergi olan Umran dergisine katkıda bulunarak edebiyat dünyasına girmiştir. Sâlih Sâim, edebî bilgisi yanında güçlü hafızasıyla da tanınırdı. İbrahim Alâettin Gövsa'nın Meşhur Adamlar Ansiklopedisi'ndeki Üsküdarlı Talât maddesinde, şairin tüm eserleri yangında yok olduğu için örnekler sunamamış, ancak Sâlih Sâim, yangından tam 23 yıl sonra bir sohbetinde Üsküdarlı Talât'ın birçok beytini hafızasından naklederek büyük bir hayranlık uyandırmıştır. Süleyman Nazif, Hakkı Süha Gezin, Tokadîzâde Şekip, Fuat Hulûsî Demirelli, Üsküdarlı Şair Ahmed Talât, İzmirli Şair Ali Şefik, Hüseyin Rifat Işıl gibi edebiyatçılar, Sâim Unar'ın edebiyat meclisi hâlini alan evinde bir araya gelirlerdi. Herkes, kendi yazdığı şiir, hikâye, deneme veya diğer edebî eserleri okur ve diğerlerinin görüşlerini alırdı. Eserler titizlikle incelenir; üslup, tema, dil ve içerik açısından değerlendirmeler yapılırdı (Günaydın, 2005, s. 135).

Çevresindeki tasavvuf erbabının çoğunluğunun Mevlevî olması, Sâlih Sâim'in de Mevlevî olabileceği düşüncesini akıllara getirirse de elimizdeki kaynaklar onun tasavvufî yönü hakkında herhangi bir bilgi içermemektedir. Eserlerinde genellikle tasavvufî terâcim-i ahvâle (insanların ruhi durumları) dair anekdotlar ve farklı sufiler hakkında kısa menkıbeler aktarmasına rağmen Mevlânâ ve Şems-i Tebrîzî'yi konu alan eserinin tamamında Mevlânâ ve Şems-i Tebrîzî'den bahsetmiştir. Bu durum, onun Mevlevîliğe daha yakın olduğuna dair bir ipucu olarak kabul edilmektedir (Günaydın, 2005, s. 136).

Sâlih Sâim'in eserleri genelde bir sūfînin adını taşımakla birlikte içinde birçok sufiden çok kısada olsa bahsedilmektedir. Terâcim-i Ahvâl-i Evliyâ adlı ilk eserinin 1000 adetten fazla satılması kendisini yeni kitaplar hazırlama konusunda teşvik etmiştir. Nefehâtü'l-Üns adlı eseri kaynak olarak kullanan müellif, Terâcim'i yeniden bastırmaktansa, diğer tasavvufî şahsiyetlerin anısını canlı tutmak ve onların ruhlarına dua edilmesi düşüncesiyle yeni kitaplar hazırlamıştır (Günaydın, 2005, s. 137).

² Devlet memurlarının kişisel evraklarının tutulduğu bir bölümü ifade eden bu görev günümüzde kamu kurumlarındaki personel dosyaları ve özlük dosyalarına bakan birim tarafından yerine getirilmektedir.

³ Osmanlı döneminde devlet dairelerinde üst düzey yetkililerin yaptığı sunum ve işlemlerinin kaydının tutulduğu birimdir.

⁴ Bu birimde topçu birliklerin mevcut durumu, silah, teçhizat, mühimmat vb. donanımlarının durumu kontrol edilir ve eksikliklerin giderilmesi için gerekli önlemler alınır.

⁵ Askerî okulda yazı işleri.

⁶ Osmanlı İmparatorluğu'nun askerî rütbe sistemi içinde bulunan bu rütbe, yüzbaşı rütbesinin üzerinde ve binbaşı rütbesinin altındaydı.

3.2. Salih Sâim Unar'ın Terâcim-i Ahvâle Dâir Eserleri

1. Terâcim-i Ahvâl-i Evliyâ, Kasbar Matbaası, İstanbul, 1889, 29 s.
2. İmâm-ı A'zam ve Eimme-i Selâse, Bâbîâlî Caddesinde 38 Numaralı Matbaa, İstanbul, 1899, 24 s. (2. baskı).
3. Hüccetü'l-İslâm İmâm Gazâlî, Şirket-i Mürettibiyye Matbaası, İstanbul, 1315, 22 s.
4. Bâyezîd-i Bistâmî, Şirket-i Mürettibiyye Matbaası, İstanbul, 1315, 18 s.
5. Muhyiddin-i Arabî ve Sâir Bâzî Efâhim-i Islâmiye, Şirket-i Mürettibiyye Matbaası, İstanbul, 1315, 18 s.
6. Emir Buhârî, Âlem Matbaası, İstanbul, 1315, 20 s.
7. Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî ve Şemseddîn-i Tebrîzî, Mahmud Bey Matbaası, İstanbul, 1901, 22 s.
8. Muhadderât-ı Evliyâ, Asır Matbaası, İstanbul, 1901, 24 s.

3.2.1. Salih Sâim Unar'ın Hâtırat Türü Eserleri:

1. Üsküdar-Şaşı Hâfiz ve Mâruf Nüktedanlar, Tefeyyüz Kitaphânesi, Kültür Matbaası, İstanbul, 1941, 24 s.

3.2.2. Salih Sâim Unar'ın Hikem Tarzı Eserleri ve Mektupları:

1. Cümel-i Hikemiyye, Kasbar Matbaası, İstanbul, 1896, 20 s.
2. Altın Küpe ve Mecmûa-i Nesâyih, Âlem Matbaası, İstanbul, 1892, 30 s.
3. Mahfûzât-ı Edebiyye, Kasbar Matbaası, İstanbul, 1900, 41 s.
4. Mürâselât, Tophâne-i Âmire Matbaası, İstanbul 1889, 23 s.
5. Ana Baba Nasihatleri, Kasbar Matbaası, İstanbul 1890, 14 s.

4. Ana-Baba Nasihatleri Kitabının Transkripsiyonu ve Günümüz Türkçesine Çevrilmesi

Eserdeki öğütlerin sıralaması hususunda metne bağlı kalınmış herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Metin oluşturulurken İsnad Unicode alfabesi kullanılmış, imla hususiyeti noktasında harflerdeki uzunluklar, ayınlar ve hemzeler gösterilmiştir

4.1. Salih Sâim Unar'ın "Ana-Baba Nasihatleri" Kitabının Transkripsiyonu

Muharriri, Tophâne-i âmire rûzname kalemi ketebesinden ve sicil-i ahvâl şû'besi me'mûrînden Şâlih Şâ'im.

Eslâf-ı ulemâniñ maķâlât u gûzeşteġan-ı ĥukemâ ve edibâniñ kelimât-ı muĥsenât-ı âyâtını ĥâvîdir.

Ana Baba Naşıhatleri nâmi bi'l intihâb o 'unvân altında vücûda getirilmiş şu eser, kütübhâne'-i millimizde mevcûd kitâblar arasına girmek, iyâde'-i 'itibârda bulunmak, muttali'în-i kirâmîniñ nazar-ı ma'arifperverânesinden geçmek ile ha'iz-i 'itibâr u şeref olacağı gibi kendisini meydân-ı maţbuâta, inzâr-ı erbâb-ı fażl u kemâle vaz' eden muĥarrir-i 'âcizini daĥi ĥayr ile yâd itdirecek, iftiĥâr-ı taĥi'ye mâlik kılacaktır.

İçindeki sözler, yalnız etfâl-i vaţana münhaşır değil, belki evliyâ-yı etfâl içinde müţala‘ ası fâ‘ideden hâlî degildir. Sāye‘-i bil-ulya ve zıll-ı semā-pāye‘-i ĥazret-i pādişāh zevalma‘ arifte ve ma‘ arif nezāret-i celīlesiniñ ĥüsn-ü ĥabūl ve müsā‘ade ve taĥdīriyle ‘arz-ı vücūd itmiş ve itmekte olan kütüb ü resā‘il-i müşkilü’l ta‘dād meyānında bulunacak şu risāleniñ ĥüsn-ü telaĥķi buyurulması aşĥāb-ı ‘irfān ve edebden ma‘mūl ve mütemennādır.

“Aşr-ı şāhānesinde pādişahiñ” “İntişār ve ta‘ammüm itdi fūnūn” “Ma‘arifetle münevver oldu cihān” “Ĥaĥ ide ‘ömr-ü şevketiñ efvūn”

1. Yolda gider iken vesvesede ĥalmamak için nazārını muĥāfaza itmeli, el ve ayaĥ ile oynamamalıdır.
2. Nās arasında parmaĥını burnuna idhāl eylememelidir. Çünkü, mücib-i nefretidir.
3. Avaz ile tükürmemeli, sadā ile sümkürmemelidir.
4. Ĥıble tarafına tükürmek, ayaĥ uzatmak fenā şeydir. Ĥazer eylemelidir.
5. Mümkün olduğĥa teşāvübü def‘ itmeli yāni esnemegi, geĥirmegi terk eylemelidir.
6. Esner iken aĥzını eliyle ĥapamalıdır ki terbiye eşeridir.
7. Düşünerek söz söylemelidir.
8. Az söylemegi ādet itmeli ki: Çok söylemek ĥaţāniñ keşretine sebebedir.
9. Eşnā-yı kelāmda kimseyi ĥacil ve zelil itmemeli; kimseniñ ‘aybını yüzüne vurmamalıdır.
10. Eşnā-yı mükālemede ĥaş, göz ile işāret fenā ādetdir.
11. Az gülmeli, kimseyi ĥekişdirmemelidir.
12. Ĥoş kelām istimā‘ına ĥalışmalı, keşret üzere izĥār-ı ta‘accüb eylemelidir.
13. Birisi tarafından söylenen kelāmıñ tekrarına ĥālib olmamalıdır.
14. Kendinî, kendi evlād u ta‘allukātını medĥ itmemelidir.
15. Nisvān gibi tezyināt-ı zāhiriyyede bulunmamalı, ef‘āl-i ĥasene, aĥlāĥ-ı müstaĥsene ile zātını techīz eylemelidir.
16. Ĥaleb-i ĥācetde tekāsül itmemeli yā‘ni elden geleni icrā eyleyüp ipe un sermemelidir.
17. Malını, fiĥrini, ‘acziñi kimseye ve ehl-i evlādına daĥı izĥār itmemelidir.
18. Köle ve ĥalāyık ile şaĥalaşmamalı, onlarıñ yanında ĥayşiyet ve vaĥārını gözetmelidir.
19. Bir tavırda ĥareket itmeli ki: Hem muĥabbet hem ĥavf ideler.
20. Evlād ve ittibā‘ını terbiyyede ifraĥ üzere ‘unf eylememelidir. Ta‘ziri ĥudūd-ı şeri‘atdan ziyāde eylememelidir.
21. Lisānını kötü sözden ĥıfz, maĥbūl olanı irād eylemelidir.
22. Evvelā, delili tefekkür ba‘de kelāmı izĥār itmeli.
23. Eşnā-yı muşāhebatta elleri veya a‘zā-yı vücūdundan biri yāĥud lisānyla birisiniñ taĥlīdini yapmak pek ‘ayıp, fenā şeydir.
24. Herkesiñ maĥādir ve ĥürmetini muĥafaza itmeli, misāfirlikte az yemek yemelidir.

25. Emānet edilmiş bir şey'i kendi malı gibi şaklamalıdır.
26. Çok şadağa vermeli, hırş-ı dünyā, hubb-ı sivāyı kalbinden çıkarmalıdır.
27. Kavlinde şādık olmalıdır ki: Sadâkatli kullarına vācib te'āla ve taqaddes hāzretleri muhabbet ider.
28. Kazā-yı hüdāya rızā, bā' iş-i rızā-yı haqq te'āla ve sebep-i hoşnūd-u cenāb-ı mevlādır.
29. Ta'āmdan evveli ellerini yıkamak bā' iş-i magfiretdir.
30. Ta'āmdan sonra ellerini taḥīr, faqr-ı dāfi' ve bāşireye kuvvet verir.
31. Sofrada sol ayağını diküp oturmak muḫtezā-yı (sünnet-i şerif)tir.
32. Çok yemek kalbe kasvet ve gaflet verir, 'ibādette daḥi tekāsüle sebebdır; çünkü ağırlık getirir.
33. Yalnız ta'ām itmemeğe çalışmalıdır. Evvel-i ta'āmda (bi'smi'llāh) āhırinde (el-ḥamdü li'llāh) demeniñ fezā'ili çoktur.
34. Misafir geldikte sofraya büyük kaplarla yemek koymak badi'-i bereketdir.
35. Sıcak loğma ve yemeğe üfleme iyü degildir. Soğuyuncaya kadar şabr itmeli-dir.
36. Acele ile ta'ām itmek muzırdır.
37. Eşnā-yı ta'āmda kesret üzre şu içmemelidir.
38. Şu içerken üç def'a fāsıla vermek, nefes almaḫ şevābdır, oturduğı yerde içmeli, (besmele'-i şerif) çekmelidir.
39. Ḥayırḫāh olan kimseniñ naşihātlerini tutmalıdır.
40. Bātını zāhirden ziyāde ma'mūr itmeli-dir ki: Bātın, nazargāh-ı haqq te'ālādır.
41. Ma'ışette rahat bulmaḫ, qarirü'l-ayn ve mesrürü'l-bāl olmaḫ için taqavvi ve tā'ati iltizam ve maḫarimden ictināb ve ittiba'asına ihtimām itmeli-dir.
42. Peder ve vālideye itā'at ve du'ā itmeli, isimleriyle çağırma-yarak vaşiyet ve naşihātlerini dinlemelidir.
43. İḥvāna su'-i zan sebep-i teneffür-i kulüb ve 'adāvetdir.
44. İhtiyāta ri'āyet, def'-i eziyet iyü şeydir.
45. Vaḫti ile ya'ni ittikāya mecbūr olduğı hālede ('asā) kullanılmalıdır. (baston) İsti'māli günahdır.
46. Yürürken paldır küldür başma-yarak sessizce yürümelidir.
47. Şallana şallana yürümek, (mütekebbir) sözünü da'vet itmekdir.
48. Dört bir eḫrāfa bakarak yürümeme-li, soḫaḫlarda oturmamalıdır.
49. Mecma'-i süfehā olan yerlere gitmemek, şān-ı terbiye ve muḫtezā-yı insāniyetdir.
50. Şıla'-ı raḫim itmeli, aḫbāyı, 'ulemāyı, şuleḫāyı, eşdikāyı ziyāret itmeli-dir.
51. Bir kimseyi medḫ veyā zemm iderken pek ilerüye gitmemelidir.
52. İnsān, herkes için ḫüsn-ü zānna me'mürdur. O me'müriyeti icrā-ı meḫasīn aḫlāḫdandır.

53. Görülen rü'yâyı herkese söylememelidir.
54. 'Irz ve nâmus uğrunda cân fedâ itmelidir.
55. Dînini muhâfaza ve her kârında vâcib'i te'âlâya tevekkül ve havâle itmelidir.
56. Evlâd ile ana baba arasına girmemelidir. Fenâ şeydir. Hârâbâ, helâka sebebidir.
57. Va'dinde kâzib olmamalı, 'uhdesinden gelinemeyecek şey'i va'ad eylememelidir.
58. Eşnâ-yı kelâmda tezyîn-i sohbet ve 'izzet-i nefis için kezbi ihtiyâr itmemelidir.
59. Sohbet eşnâsında sâğır kimse ile konuşur gibi yüksek ses ile tekellüm itmemeli, dilsizlerle mükâleme ider gibi hafîf de konuşmamalıdır.
60. Bir şey'i nakl iderken [velev ki ihsan olsun] kimden işitdiğini söylememelidir.
61. Hûkûka ri'âyet, dostâne, kibriyâ, 'ulemâyâ hürmet (insân) için vâcibe'-i zimmetdir.
62. 'Aklıllı düşmanın ahmağ dostdan hâiz-i rüchân olduğunu unutmamalıdır.
63. Telebûs idilecek eşvâbda beyâz, yeşil renkleri ihtiyâr itmelidir.
64. Her vaktiñ libâsını ihtiyâr ve meslegine maşsûs elbise iktisâ itmeli, 'âdet-i memlekete muhâlefet itmemelidir.
65. Abdestte ve gûsülde deñiz suyu isti' mâlinden ihtirâz itmelidir.
66. Misvâk 'âdet ve tabî'at-ı ihsân-ı şüretidir; muhtezâ-yı şerî'at ü sünnetdir.
67. Ticâretle âhîretini 'imâret enfâldir.
68. Tûl-i sefer; melâlet, tûl-i emel dâlaletdir.
69. Cenâze teşeyyû'u ehl-i islama edeb ve bâ'is-i tezyîd-i ömr-ü ve 'âfiyetdir. Firâr, ehl-i gayrete 'ardır. Hûsn-ü mülâkât dâfi'-i 'adâvetdir.
70. Nisvâna itâ'at itmek 'ukalâya şeyn ve 'ayıbdır ve anlar ile kesret, ülfet ve ihtilâf olunmamalıdır.
71. Teehhül iktizâ itdikte her iki tarafıñ haseb ve nesebi araşdırılmalıdır.
72. Lezîz meyve pâk yerden zühûr ider.
73. Vâcib-i te'âlâ hazretlerini dâ'imâ zikr itmeli, 'ale'l-devâm kelime'-i tevhîd ve şehâdet getirmelidir.
74. Büyüklere hîdmet, küçüklere şefkat, dostlara naşîhat, 'ulemâyâ tevâzu', dervişlere bezel itmelidir.
75. Hârekât ve sekenâtında hudûd-ı şerî'atı geçmemelidir.
76. Acele fi'il şeytândandır. [El-acele mine's-şeytân ve'l-teennî mine'l-rahmân]
77. Hûsn-ü hulûk ya'ni güzel huy 'âdet idinmelidir. Dosta düşmana ya'ni herkese bâis-i zillet olmayacak derecede izhâr-ı beşâset itmeli; güler yüz göstermelidir.
78. Her işte (hayre'l-umûr) olan hadd-i vasata ri'âyet itmelidir.

4.2. Kitabın Günümüz Türkçesine Çevreri

Kitabın başlangıcında yazar kendisini "*Tophane-i amire ruznamçe kalemi ketebesinden ve sicil-i ahval şubesi memurinden Salih Sâim*" olarak tanıtmaktadır. 1307/1890 tarihinde İstanbul, Bab-ı âli 25 numarada bulunan Kasbar Matbaası'nda basılan eser, eski alimlerin fikirlerini, filozofların ve yazarların güzel sözlerini içeren ilmî yazıların toplandığı bir kitaptır.

Ana Baba Nasihatleri adıyla yayınlanan bu eser, kütüphanelerimizdeki diğer kitaplar arasında yer alarak okuyucuların beğenisini kazanacaktır. Ayrıca, ilim ve irfan sahibi kişilerin de ilgisini çekecek ve onların değerli görüşlerine sunulacaktır. Eserin yazarı da bu yayınlı kendisini tanıttak ve saygın bir konuma yükselecektir.

Bu metindeki sözler, yalnızca vatanın çocukları arasında değil, aynı zamanda manevi değeri yüksek velilerin de okuması için faydalıdır. Yüce Sultan'ın ışığı ve semanın gölgesi altında, padişahın yüce bilgeliğinin kabul ve izniyle varlık seviyesine yükselmiş ve yükselmekte olan zorlu kitaplar ve risaleler arasında değerli bir yerdedir. Bu risalenin güzelce değerlendirilerek yayınlanması, bilge kişiler ve edebiyatseverler tarafından memnuniyetle karşılanacaktır.

Padişahın şanlı döneminde sanatlar yayıldı ve gelişti. Dünya, eğitim sayesinde aydınlandı ve şanlı hayatımızın zirvesinde hak ettiğiniz tüm başarılar elde edildi. Bu ifadeler, padişah döneminde bilim ve sanat dallarında ilerlemelerin yaşandığına, bu ilerlemelerin de bilgi ve aydınlanmayı dünya genelinde yaydığına dair bir övgü niteliğindedir.

Sade bir dilin hâkim olduğu ve herkes tarafından anlaşılabilirliği düşünülen nasihatler günümüz Türkçesine çevrilmemiştir.

15. Kişinin kendisini süsleme amacıyla makyaj gibi dış görünüşteki süslemelere başvurmaması, bunun yerine iyi davranışlar ve ahlaki güzelliklerle kendini donatmaya gayret etmelidir.
16. Bir ihtiyaç talebi olduğunda, gereksiz yere ısrar edilmemeli, borç elden ödenmeli ve borç gereksiz yere uzatılmamalıdır.
20. Çocuklarını ve sana bağlı olanları terbiye ederken haksız yere sert olmamalıdır. Şeriatın belirlediği sınırlardan daha fazla ceza vermemelidir.
21. Konuşmayı kötü sözlerden korumalı; kabul edilebilir, uygun sözler söylenmelidir.
22. "Önce konuşacaklarımızı düşünmeli ve sonra onları açık ve net bir şekilde ifade etmeliyiz." anlamına gelen nasihatte düşüncelerimizi ifade etmeden önce doğru bir argüman oluşturmanın gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.
23. Konuşma sırasında elleri veya bedeninin bir parçası veya lisanıyla başkasının taklidini yapmak son derece ayıp ve kötü bir davranıştır.
24. "Herkesin sınırlarını ve saygınlığını korumalı, misafirlikte az yemek yemelidir." denilerek herkesin saygıya ve hürmetsizliğe karşı korunmaya değer olduğu ifade edilmekte, az yemek yemek ise kendine ve başkalarına karşı ölçülü olmayı öğütleyen bir tavır olarak değerlendirilerek bu normların korunmasının toplumun bütünlüğü açısından önemli olduğu belirtilmektedir.
28. "Allah'ın takdirine rıza göstermek, Allah'ın rızasına ulaşmanın anahtarıdır ve bu, Rabbimizin hoşnutluğunun sebebidir." denilerek insanın yaşadığı her olayda Allah'ın

takdirine rıza göstermesi gerektiği ve O'nun hoşnutluğunu kazanmak için çaba sarfetmesi gerektiği anlatılmaktadır.

29. “Yemekten sonra ellerinizi temizlemek, zihni açar ve görme yeteneğini güçlendirir.” denilerek yapılan nasihatle yemeğin ardından el yıkamanın sadece hijyenik bir gereklilik olmadığı aynı zamanda zihni açtığı ve gözleri etkileyebilecek bakterileri ortadan kaldırarak göz sağlığını korumaya yardımcı olduğu belirtilmektedir.
40. İç dünyamızı dış görünüşümüzden daha fazla geliştirmeliyiz, çünkü iç dünyamız Allah'ın gerçekliğini gözlemleyebileceğimiz bir yerdir.
41. Rahat bir hayat sürmek, mutlu ve huzurlu olmak için, kişi Allah'a yakınlaşarak ona itaat etmeli, yasaklardan kaçınmalı ve doğru yolu izlemelidir. Maddi açıdan rahat bir hayat sürmek için dikkat edilmesi gereken şeyler, manevi açıdan güçlü bir duruş sergilemekle elde edilebilir.
42. “Karirü'l-ayn” ve “mesrurü'l-bal” kavramları, maddi açıdan rahat bir hayat sürmek ve huzurlu bir yaşam sürdürmek anlamına gelmektedir. Nasihatte, kişinin Allah'a yakınlaşması, doğru yolu izlemesi, yasaklardan kaçınması ve ona itaat etmesi gerektiği vurgulanırken maddi açıdan rahat bir hayat sürmek isteyen kişinin, bu hedefe ulaşmak için manevi açıdan da güçlü bir duruş sergilemesi gerektiği belirtilmektedir.
43. Kardeşlere kötü niyetli düşünceler, kalplerin ayrılmasına ve düşmanlıkların doğmasına sebep olur. Bu nasihatte ayrıca, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde olumlu ve yapıcı düşüncelerin, kalplerin birleşmesine ve kardeşlik bağlarının güçlenmesine katkı sağladığını da ifade edilmektedir.
44. Önceden tedbir almak, sonrasında çıkabilecek zorluklardan kaçınmak için önemlidir.
49. Ahlaksızlığın hâkim olduğu yerlere gitmekten kaçınmak insani ve terbiyeli bir davranıştır.
50. Akrabaları ve anne-babayı ziyaret etmeli, dinî bilgi sahibi olanları, İslam dininin kuralları ve öğretileri hakkında uzman olanları, doğru yolu bulmuş olanları ve dostları ziyaret etmelidir.
57. Verilen söz tutulmalı, yerine getiremeyeceği vaatlerde bulunmamalıdır.
58. Konuşma sırasında sohbeti süslemek ve kişinin kendisine saygı duyulmasını sağlamak için yalan söylenmemelidir.
64. Her zaman uygun giyim seçiminde bulunmalı ve mesleğine özgü kıyafetleri tercih etmeli, ülke geleneklerine aykırı davranmamalıdır.
65. Abdest alırken ve gusül yaparken, mümkün olan durumlarda deniz suyu kullanmaktan kaçınmalıdır.
68. Uzun süreli yolculuklar sıkıntı getirir; uzun süreli hedefler peşinde koşmakta insanı yorar.
69. İslam toplumunda cenaze törenlerine katılmak hem saygı hem de sağlık açısından önemlidir. Katılmamak saygısızlık olarak kabul edilir. Cenazede karşılaşma düşmanlıkları önler.

70. Kötü alışkanlık edinenlerin arkadaşlığı, kişiyi yoldan çıkarır ve hayatını olumsuz etkiler. Hayırlı insanlarla arkadaşlık etmek ise kişinin hayatını güzelleştirir ve olumlu yönde etkiler.
77. Güzel bir karakter edinilmelidir. Dosta düşmana herkese karşı saygın ve nazik davranışlar sergilenmeli, kişinin kendisini aşağılanmış, küçük düşürülmüş ve saygınlığını yitirmiş hissetmesine neden olmayacak şekilde davranılmalıdır.

5. Sonuç ve Değerlendirme

Salih Sâim Unar'ın "Ana-Baba Nasihatleri" kitabı, Türk İslam kültüründe ahlaki değerlerin hayata yansıtılması ve toplumsal düzenin korunması açısından önemli bir kaynaktır. Eserde-karışık sırayla çocuk gelişimi, sosyal ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri, ticari etkileşimler, aile içi öğütler, yemek adabı ve dinî öğütler gibi birçok farklı konuda nasihatler verilmektedir. Bu nasihatler hem günlük yaşantımızda hem de uzun vadeli hedeflerimize ulaşmak için rehberlik etme konumundadır.

Eser, samimi ve içten davranışların toplum içinde nasıl olumlu etkiler yarattığını göstererek insanları gösteriş ve yüzeysellikten uzaklaşmaya teşvik etmektedir. Özellikle, fakirlere yönelik cömertlik ve yardımlaşma gibi erdemler, eserde önemli bir vurguyla ele alınmaktadır. Yardımlaşma anlayışının, toplumun dayanışma ruhunu güçlendirerek sosyal adaletin tesis edilmesinde rol oynadığı belirtilmektedir. Yemek adabı ve temizlik konularında bilgiler içeren metinde, yemek öncesi ve sonrası temizliğin insan sağlığı açısından ne kadar önemli olduğu vurgulanmış ve bu alandaki hassasiyetin artırılması hedeflenmiştir. Kitap, dürüst, sabırlı, tevazu sahibi, şükreden ve kul hakkına saygı gösteren bireylerin, toplumsal barışın ve huzurun temelini oluşturduğunu anlatarak okuyuculara önemli bir mesaj vermektedir. Ayrıca, vurgulanan ahlaki değerlerin günlük hayatta nasıl kullanılacağı ve topluma nasıl örnek olunacağına dair örneklerle desteklenmektedir. Dolayısıyla kitap, bireylerin kişisel gelişimine katkıda bulunurken toplumsal uyum ve dayanışmayı da desteklemektedir.

Çocuk gelişimiyle ilgili nasihatlerde, ebeveynlere çocuklarına nasıl daha iyi bir hayat sunabilecekleri konusunda öğütler verilmektedir. Arkadaşlık seçimlerinde dikkatli olunmasının gerekliliği belirtilerek çocukların özgüvenini artırmak için yapılması gerekenler, çocukların ihtiyaç duyduğu ilgi ve sevgi gibi konular ele alınmaktadır. Kitabın önemli bir bölümünü oluşturan sosyal ilişkilerle ilgili nasihatlerde insanlar arasındaki ilişkilerin nasıl geliştirilebileceği, daha sağlıklı ve mutlu bir sosyal hayatın nasıl kurulabileceği konuları ele alınmaktadır. Bireyler arasındaki saygının önemine değinilerek bu saygıyı göstermenin temel yolları vurgulanmaktadır. Özel hayatın gizliliğine saygı göstermek, insanlarla alay etmemek ve çizgiyi aşmamak, başkalarına karşı sabırlı olmak gibi temel ilkeler, kitapta sıklıkla vurgulanmaktadır.

Kitapta yer alan sosyal ve ticari ilişki tavsiyeleri, doğru davranış biçimlerini öğrenmemize ve ticari ilişkilerimizi sağlıklı bir şekilde yürütmeye yardımcı olmaktadır. Ticari ilişkilerde adalet, taraflar arasındaki güvenin temelini oluşturur. İş ilişkilerinde dürüst olmak, vaatlerimizi yerine getirmek ve karşı tarafın haklarına saygı göstermek, adaletin korunması için önemlidir. Eserde yer alan dinî öğütlerle insanların Allah'ın rızasına uygun hareket etmeleri amaçlanmaktadır. Bu öğütler, insanların sosyal ve etik açıdan doğru hareket etmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda insanın manevi hayatını da güçlendirmektedir.

Kitap, Türk ve İslam kültüründe yemek yeme ritüelleriyle ilgili geleneksel öğretileri de yansıtmaktadır. Yemek yeme davranışlarının yalnızca fiziksel sağlıkla sınırlı olmadığını, aynı

zamanda ruhsal ve manevi sağlık açısından da önemli olduğu vurgulanmaktadır. İnsanların yemek yeme davranışlarını düzenleyerek bedenlerini, ruhlarını ve maneviyatlarını koruyabilecekleri öğütlenmektedir. Bu tavsiyeler günümüzde de sağlıklı bir yaşam tarzı için uyulması gereken bazı prensipleri hatırlatmaktadır. Beden sağlığına özen göstermek, yavaş yemek, ölçülü su tüketimi ve temizlik gibi tavsiyeler, modern sağlık bilimleri tarafından da önerilmektedir.

Eser, aile içi ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için pek çok değerli tavsiye içermektedir. Özellikle anne babaya saygı, anne babaların çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim kurmaları ve onların duygularına saygı göstermeleri gerektiği anlatılmaktadır. Bunun yanı sıra, aile üyeleri arasındaki sirlara saygı gösterme, aile üyelerinin birbirlerini anlamaya çalışmaları ve sınırlara riayet etmenin ailelerin sağlıklı bir şekilde bir arada yaşamasına yardımcı olacağı şeklinde tavsiye vermesi yönünden de oldukça değerli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır.

Nasihatler, insan hayatının önemli bir parçasıdır ve doğru yönlendirmede bulunarak birçok zorluğun üstesinden gelmemize yardımcı olabilmektedir. Salih Sâim Unar'ın "Ana Baba Nasihatleri" adlı eseri, bireysel ve toplumsal ahlak eğitiminde uygulanabilecek tavsiyeler sunmakla beraber hem Osmanlı dönemi aile yapısı ve kültürüne ışık tutması, hem de evrensel ahlaki değerleri içermesi nedeniyle günümüzde de önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Döneminde yaşayan insanların karşılaştığı zorlukları gözlemleyerek kaleme alınan bu kitap, sadece bir nasihat kitabı olarak değil, aynı zamanda o döneme ait bir tarihî belge niteliği taşımaktadır. Bu nedenle, günümüzde hâlâ geçerliliğini koruyan nasihatlerin bulunduğu eserin günümüz okuyucuları tarafından okunması, Osmanlı Dönemi kültürü ve ahlaki değerleri hakkında daha fazla bilgi edinmemize yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Ahmed b. Hanbel. (1992). *Müsned*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Akalın, E. (2021). Değerler eğitiminde klasik Türk edebiyatı metinlerinden faydalanmak: manzum nasihatnameler örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 79-128.
- Atalay, B. (2018). *Divanü Lügati't Türk tercümesi* (1.basım, C. 1). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158.
- Aytekin, H. (2007). Antoine De Saint Exupery'nin Küçük Prens'inde evrensel ve mitsel yaklaşımlar. *Öneri Dergisi*, 7(27), 365-375.
- Buhari. (1992). *Sahih*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Canım, R. (2010). *Divan edebiyatında türler*. Ankara: Grafiker Yayınevi.
- Çağrı, M. (2006). Nasihat, *İslam Ansiklopedisi C. 32 içinde (s. 408)*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Çakır, M. S. (2020). Osmanlı'nın son dönem âlimlerinden Harputlu Ömer Na'imî Efendi ve Manzûme-i Na'imîye adlı nasihatnamesi. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 7(18), 265-291.
- Çınar, Bekir (2014). Mantiki'nin nasihatnâmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 35, 85-97
- Demir, H. (2021). Mehmed Nâzım Paşa'nın oğlu Hikmet ve torunu Nâzım'a nasihatleri. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5(2), 186-195.
- Ebu Davud. (1992). *Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ergin, M. (1997). *Orhun Abideleri*. 23.baskı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

- Güler, Z. (2019). Safahat'tan seçmeler cihâd-içtihad. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 5(3), 375-398.
- Gümüş, M. Y. ve Söylemez, İ. (2020). Şeyh Mehmed Hayrî'nin manzum nasihatnâmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 234-250.
- Günaydın, Y. T. (2005). Bir tasavvufî terâcim-i ahvâl müellifi İmamzâde Salih Sâim (Unar) ve terâcim-i ahvâl-i evliyâsı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 46, 131-151
- Güzelyurt, İ. (2018). *Hikmetli sözler ve ana baba nasihatleri*, (ed: Osman Koca) İstanbul: Beyan Yayınları
- İnal, M.K. (1969) *Son asrın Türk şairleri-IV*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Kahveci, E. (2008). Strateji, stratejik yönetim ve stratejik yönetim modeli. *Verimlilik Dergisi*, (4), 7-30.
- Kaplan, E. (2008). Türkçede ahlakî metinlerin tasnifi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 1-20.
- Kayaokay, İ. (2018). Ahmed Râşid'in pend-nâme-i lokman hekim terceme-i manzumesi adlı mesnevisi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E- Dergisi*, 5(2), 71-103.
- Keleş, R. (2011). Türk edebiyatında nasihat. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (44), 183-209.
- Kutay, C. (1960). *Sebilden Bir Avuç Su/Zamanımızın En Yaşlı Fikir, Şiir, Nesir Üstadı Salih Saim Unar'ın Doksan Dört Yıllık Maneviyat ve Edebiyat Hazinesinden Mütevazı Derlemeler*, İstanbul: Yeni Savaş Matbaası.
- Mucan, A. (2021). IV. Murad İçin yazılmış manzum bir nasihatnâme: Kâdirî Hüseyin'in miftâh-ı cennet'i. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 231-245.
- Müslim. (1992). *Sahih*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Orhanoglu, H. (2009). Sezai Karakoç'un şiirinde imgeler. *Yeni Türk edebiyatı Araştırmaları*, (1), 73-104.
- Öztürk, M. (2013). Klasik Türk edebiyatında babadan oğula-ebeveynden çocuğa-nasihat geleneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-22.
- Pala, İ. (2006). Nasihatname. *İslam Ansiklopedisi C. 32 içinde (s. 409-410)*. Ankara: TDV Yayınları.
- Sak, R., Sak İ. T.Ş, Şendil, Ç ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256
- Sayan, Y. E. (2022). Ahilikte değerler eğitimi ve bir değer olarak nasihat. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 297-316.
- Sevinç, F. (2021). Nasihatnâme türünde bir eser: Kasîde-İ Şinâsi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 163-206
- Sunay, C. (2008). Türk düşünce dünyasında Cemil Meriç ve eserleri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (11), 529-574.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. (11. bs). Ankara: TDK Yayınları
- Türkoğlu, S. (2018). Türk edebiyatında Pendnâme-i Attar'ın manzum tercüme ve Seyyid Ali Rızâ'nın Riyâzü'r-Rızâ'sı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt: 22, özel sayı, 671-692
- Ulucan, M. (2012). Türk kültür ve edebiyatında pend (öğüt) geleneği. *Prof. Dr. Mine Mengi Türkoloji Sempozyumu Bildirileri, (Haz: Muna Yüceol Özen-Huriye Sözer), Çukurova Üniversitesi, 2014-223.*

Yeniterzi, E. (2006). Ahmed-i Dâî'nin Vasiyyet-i Nûşirevân adlı mesnevisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 1-25.

Yiğit, B. K. (2015). Süleyman Penâhî'nin nasihatnamesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 105-141.

Extended Abstract

Today, teaching moral values is of great importance for the development of societies, success and happiness in the lives of individuals. For this reason, many tools are used in the education of moral values. Among these tools, books of advice used for generations have an important place.

Nasihat is a term derived from the root "nush", which means to be pure, pure, to stay away from evil, to have good intentions and to want the good of others. The term is also used to mean encouraging goodness, avoiding evil, giving advice, and trying to correct one's faults. It is an important value underlying social cohesion, reflecting a deep understanding of the ethical responsibilities of individuals towards one another. In particular, the concept, which is used as an important tool in the analysis of human behavior and social relations, plays an effective role in determining the right behaviors and correcting the wrong behaviors in the interactions of individuals with each other. Nasihatnames are important works written for people to learn the right path in their life journey and to continue their lives in the right way. These texts, in which religious, moral, cultural, social and historical values are handled together, emphasize the necessity of learning the right attitudes in the face of the issues that society may face or is likely to face.

In every culture, texts containing advice have been produced in order to guide people to the right behavior and to educate them. In Turkish culture, such works were widely written both before and after Islam. The early works of Turkish literature aimed to raise public awareness in order to combat the problems that society might face in the reconstruction process. The warnings, exhortations, religious commands and prohibitions contained in the Holy Qur'an became the main source of reference for religious-sufic advice books as well as advice books containing rules of social behavior such as etiquette. While these works advise state rulers to ensure justice, they also endeavor to remind the individual that obedience to Allah and the Prophet is a virtue that will earn him paradise in this world.

In this study, it is emphasized that nasihatnamas are a special genre in Turkish Literature and that they aim to make the addressee adopt moral values. In addition, in terms of the rich discourse and narrative features of nasihatname texts, the transcription of Sâim Unar's "Mother and Father Nasihatleri" was made based on the idea that the behaviors to be done or not to be done in terms of rich discourse and narrative features can be inculcated to young generations through implication, reference and parable. The work, written in Ottoman Turkish, is considered as an important source in terms of Turkish literature and culture. For this reason, considering the potential of the work to warn and guide young generations, it has been Latinized and a comprehensive analysis has been presented. Salih Sâim Unar, who uses the name İmamzâde Sâlih Sâim, the author of the analyzed work, was born in 1867 in Gümüşsuyu, Istanbul. His father was Hafiz Hüseyin Efendi, a scholar, and his mother was Hafize Ayşe Hanım.

Salih Sâim Unar, the father of poet Ali Rıdvan Unar, was also the uncle of publisher Mithat Sadullah Sander. He died on November 21, 1965 in Istanbul and his grave is located in Edirnekapı Martyrdom. Sâim Unar was described by writer İbnülemin Mahmut Kemal İnal as "one of the pen experts who served for the development of science and wisdom in the country".

When we examine Salih Sâim Unar's book 'Ana-Baba Nasihatleri' in general; the book is a list of manners and behaviors that should be followed in Turkish Islamic culture. The book contains advice on how to behave in public and private situations, such as avoiding empty thoughts and ostentation and helping the poor generously. It emphasizes the importance of being honest in one's speech and actions, respecting others and observing hygiene rules. There is also guidance on eating and drinking, such as washing one's hands before and after eating, saying the salawat before and after eating, and not blowing on hot food and drinks. The text emphasizes the importance of paying attention to one's actions and words as they reflect one's character and piety. While emphasizing the importance of moral values such as honesty, patience, respect, tolerance, love and kindness, the text focuses especially on concepts such as patience, humility, gratitude, worship and servant's right.

If we need to evaluate the work on a subject basis; the work gives advice on many different subjects such as child development, social relations, friendship relations, commercial interactions, family advice,

food etiquette and religious advice in mixed order. This advice serves as guidance both in our daily lives and in achieving our long-term goals.

In addition to offering advice that can be applied in individual and social life, the work is also an important source today, both because it sheds light on the family structure and culture of the Ottoman period and because it contains universal moral values. This book, which was written by observing the difficulties faced by the people living in that period, is not only a book of advice, but also a historical document of that period. Therefore, translating it into Turkish and reading it by contemporary readers will help us learn more about the culture and moral values of the Ottoman period. In the book, which contains advice that is still valid today, it is stated that people should understand the distinction between right and wrong in their behavior that forms their character.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1096-1127, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRK ÖYKÜSÜNDE DENEYSEL BİR YÖNTEM: ÖYKÜYÜ SOMUTLAŞTIRMA
İMKÂNİ OLARAK TİPOGRAFİK TASARILAR***

Özge ASLAN**

Geliş Tarihi: 14.01.2023

Kabul Tarihi: 03.06.2023

Öz

Grafik tasarım disiplinine ait bir tasarım terimi ya da bir sanat alanı olarak tipografi; yazının görsel, görüntüsel, göstergesel tasarımları ile sınırlı kalmayarak kurmaca ya da şiir türündeki edebi eserlerde de manaya katkı sunmak üzere içeriğin parçası hâline getirilir. Bu ilişkinin arketip niteliğindeki örnekleri Fütürist, Dadaist metinlerde ve şiir türü üzerinde görülür. Özellikle deneysel ya da avangart edebiyat ile nitelendirilen şiir dışı edebi metinlerde de yoğun olarak bu tasarımlarla karşılaşılır. Şiir türünde bu ilişkiye dair örnekler somut-görsel şiir olarak nitelendirilirken, öykü metinlerini de somutlaştıran bu tasarımlar için kavramsal ya da terimsel bir nitelendirmeye rastlanılmaz. Örnekleri somut şiir ile yakın ilişki gösterebilen öyküleri tipografi/harf tasarımları avangart ve deneysel olarak nitelendirilen somut/görsel şiirin farklı örnekleri ve bu örneklerle ait özellikler ile ilişkilendirilerek incelemek mümkündür.

Bu çalışmada, içeriği biçimle zenginleştiren modern Türk öyküsü örneklerinde gözlemlenen tipografik öykü tasarımları, somut şiir örnekleri mukayesesi ve somut şiirin kuramsal çerçevesi ile incelenecektir. Gerek Türk edebiyatı gerek dünya edebiyatında görülen somut şiir örnekleri ile ‘somut ya da somutlaşan öykü’ kavramı ortaya koyulacaktır. Çalışmada Sürrealizm, Dada, Avangart, Letrizm gibi sanat akımlarının somut şiir ve somutlaşan öykülere katkı ve etkileri de incelenecek, bu ilişkilerin tarihsel boyutu mukayeseli olarak etki ve etkileşim bakımından irdelenecektir. Çalışmada, ‘Somutlaşan öykü nedir?’ ‘Somut öykü var mıdır?’ sorularına cevaplar aranacaktır.

Anahtar Sözcükler: Deneysel, tipografi, öykü, yöntem, somut şiir, somut öykü.

**AN EXPERIMENTAL METHOD IN THE TURKISH STORY:
TYPOGRAPHIC DESIGNS AS A POSSIBILITY TO CONCRETE
THE STORY**

Abstract

Modern typography, which can be considered as a design term belonging to the discipline of graphic design or as an independent field of art, is not limited to the visual and semiotic designs of writing but is made a part of the content at the point of creating meaning in literary works such as short story or poetry. The first examples of this relationship can be seen in Futurist and

* Bu makale, Doç. Dr. Şeyma Büyükkavas Kuran danışmanlığında hazırlanan *Türk Öyküsünde Sıra Dışı Yöntemler (1950-1980)* başlıklı tez çalışmasından hazırlanmıştır.

**  Bilim uzmanı; s.ozgeaslan@gmail.com.

Dadaist texts and poems. Especially in non-poetry literary texts defined as experimental or avant-garde literature, it is possible to encounter these designs frequently. However, while examples of this relationship in the poetry genre are described as concrete-visual poetry, there is no conceptual or terminological description for these designs that also concretize the story genre. It is also possible to associate the designs in short story texts, which have similar characteristics with concrete poetry, with different examples of concrete/visual poetry, characterized as avant-garde and experimental, or to comparatively examine examples that show a close relationship with concrete poetry.

This study will analyze typographic story designs, which are observed in modern Turkish short story examples, and enrich the content with form, by comparing them with concrete poetry examples and the theoretical framework of concrete poetry. The concept of 'concrete or visual story' will be revealed with examples of concrete poetry in Turkish and world literature. The study will also examine the contributions and effects of art movements such as Surrealism, Dada, Avant-garde, and Letrism on concrete poetry and concrete story, and the historical dimension of these relations will be analyzed in terms of influence and interaction. The study will also seek answers to the questions "What is the concrete story?" and "Is there a concrete story?"

Keywords: Experimental, typography, short story, method, concrete poetry, concrete story.

Giriş

“Alımlama kuramının terminolojisini kullanacak olursak, okur bir sayfa üzerindeki düzenli siyah işaretlerden başka bir şey olmayan edebiyat eserini ‘somutlaştırır’. Okurun bu sürekli, aktif katılımı olmasaydı, hiçbir edebiyat eseri var olamazdı” (Eagleton, 2014, s. 89).

Günümüzde gazete, kitap, dergi kapakları ve mizanpaj (sayfa düzeni) tasarımı gibi basılı ürünler, internet, web sayfaları, mobil cihazlar gibi dijital alanlar ya da pano ve reklam alanları gibi sosyal yaşama kadar yaygın bir kullanım alanına sahip olan tipografinin icadı, matbaanın icadından eski bir tarihe uzanır.

MÖ 5000'lerden itibaren yaygın bir çoğaltma yöntemi olarak (Uçar, 2017, s. 98) 9. yüzyılda Çin'de ağaç kalıplar ve piktogramlar, 14. yüzyılda Hollanda'da çocuklar için yapılan hurufat basımlarının ardından (Sarıkavak, 2018, s. 10) 15. yüzyılda özel bir basım tekniği ile teknik bir terim olarak ortaya çıkan tipografi, Alman matbaacı Johannes Gutengberg'in (1400-1468) 1450'de geliştirdiği (Becer, 2011, s. 92) hareketli hurufat, hareketli baskı sistemi ile tarihlendirilir. Ancak Gutenberg'in geliştirdiği bu teknoloji, günümüzdeki tipografi kavramından ziyade hareketli metal harf sistemi ile gerçekleştirilen baskı sistemini karşılar. Gutenberg'in asli amacı, tipografinin günümüzdeki karşılığı olabilecek yeni yazı karakterleri yaratmaktan çok dini yayınların basımı için hatasız yazılar oluşturan bir sistem geliştirmektir (Sarıkavak, 2018, s. 10). Gutenberg'in devamında Alois Senefelder tarafından 1796'da taş baskı (litografi) sisteminin geliştirilmesi, “linotype” ve “monotype” makinalarının bulunması (Özdemir ve Kurt, 2018, s. 87) tipografik serüven için diğer önemli aşamalarıdır. Yazıyı hem bir standarda sokabilen hem de standart olanın dışına taşıyabilen bu sistem, yazı tarihi için yazının icadı kadar önemli bir milat sayılır. Gutenberg ile temellendirilse de en az yazı sanatı kadar eskiye uzanan tipografi; matbaa, gazete, ansiklopedi ve bilgisayar gibi gelişmelerin getirdiği yeniliklerle “Typos: Yazmak, yazım.”

ve “Graphein: Biçim, yazılan, çizilen biçim. Çizge. Çizgi.” kelimelerinin bir araya gelmesi ile oluşan, yazılı biçim / biçim verilmiş yazı (Sarıkavak, 2018, s. 12) anlamlarını da karşılayabilen özerk bir sanat alanı ve grafik tasarım alanına özgü bir disiplindir. Tipografi disiplini yazıya; harf, rakam, noktalama işareti, matematik sembolleri ve resim sanatına dair çeşitli simge, desen ve renklerle birlikte estetik ve okunaklılık motivasyonları ile form kazandıran bir alandır. Ancak çeşitli dijital imkânlar yardımıyla bu disipline ait temel bileşenler değişken kılınabilmektedir. Gelişen dijital imkânlar tipografi disiplini yeni olanaklarla buluştururken, uç örneklere ve cesur deneylere izin veren sanatsal bir zemine de dönüştürür.

Yazının geçirdiği üç aşama; ideogramlar, fonogram ve abecesel imlerdir. Yazı tarihi resimsel yazı formları ile evrimine başlayıp, piktografik (resimsel) yazıdan, ses kaynaklı yazı sistemine geçilmiştir (Sarıkavak ve Sarıkavak, 2022, s. 118). Kaya çizimleri (petroglif) mağara çizimleri (piktograf) ile “resimden sessel” dönüşen yazı formu, tipografik tasarımlarla resimsel olanla bağlantılı kadim ilişkisine geri dönmüştür. Tipografik baskı ve ağaç baskı resimlerin ortaklaşa kullanımı ile tipografinin ilk gelişmelerinin görüldüğü Almanya’da resimli kitap basımı da yaygınlaşmıştır (Becer, 2011, s. 93). 1796 yılında litografinin, 19. yüzyılda fotoğrafın bulunuşu, Fransız Joseph Niepce, Louis Jacques Daguerre, William Henry Fox Talbot, Frederick Archer gibi isimlerin katkıları ile grafik tasarım sanatında diğer alanları da yakından etkileyecek gelişmeler yaşatmıştır (Becer, 2011, s. 97). 19. yüzyıla doğru sanat akımlarının kendi içindeki dinamikler ise tipografiyi yakından etkileyerek sanat olarak tipografi ya da sanatın içinde kullanılan bir araç olarak tipografiye meydana getirmiştir. Jan Tschichold (1902-1974) ortaya koyduğu çalışma *Yeni Tipografi* (New Typography, 1924) ile modern tipografiye kuramsal bir yeni çerçeve çizmiştir (Sarıkavak, 2018, s. 16).

Bu çalışmada, tipografinin zanaat olarak kullanımından masaüstü yayıncılığa geçişi ile birlikte sanatsal bir alana dönüşmesinin edebiyat ve edebi metinler üzerindeki yansımaları değerlendirilecektir. Sanat akımları aracılığı ile deneysel imkânlarla buluşan yeni tipografinin disiplinler arası etkileri, edebiyat ölçeğinde öykü ve şiir türü üzerinde gözlemlenecek, öyküye somut şiirin imkân ve teknikleri ile bakılarak somut öykünün ne olduğu ya da nasıl görüldüğü hakkındaki veriler somut şiir ve somut öyküye ait örnekler ile ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

1. Sanat Akımları ile Gerçekleşen Etki ve Etkileşimler Çerçevesinde Edebi Olanda Tipografi ve Deneysellik İlişkisini Kurmak

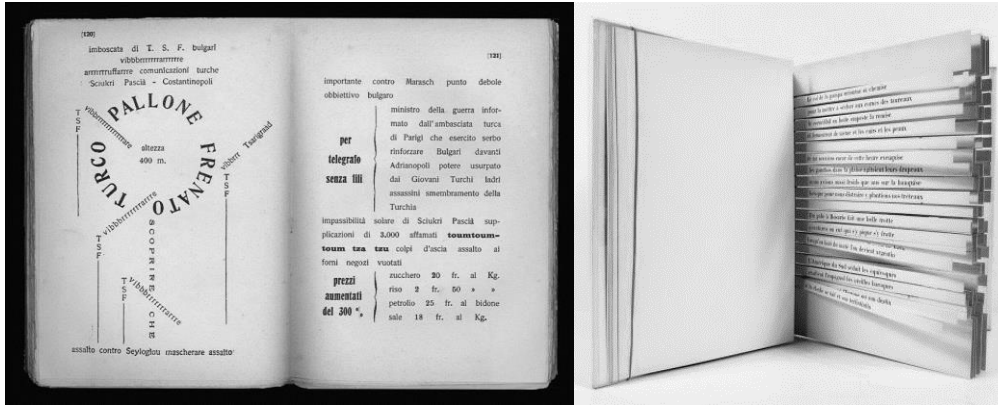
“Her sayfa patlamalıdır, ya derin ve ağır bir ciddiyetle, bir kasırgayla, baş döndürücü bir etkiyle, yenilikle, sonsuzlukla, içerdiği ezici şakayla, ilkelerin coşkusuyla ya da basım tekniğiyle...” (Artun, 2016, s. 122).

Tristan Tzara, ‘Dada Manifestosu’ (1918)

Yenilikçi sanat akımları, yazı zanaatı ya da yazıyı forma sokma disiplini olarak tipografiyi modern sanata dönüştüren aşamalardır. Sanat disiplinlerini yakından etkileyen sanat akımları yazın sanatını; edebiyat dışı metinler ve edebi metinleri de etkilemiştir.

19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında ortaya çıkan; Fovizm (1898-1908), Kübizm (1907-1912), avangart sanat manifestolarının öncüsü Fütürizm (1909-1920), Süprematizm (1913-1932), Dada (1913-1923), Dada ve Gerçeküstüçülük etkileri ile Isidor Isou’nun “Harf olmayan veya harf olmayacak hiçbir şey tinsel olarak da var olamaz.” (Çetişli, 1998, s. 123) savı ile

Fransa’da ortaya çıkan harfleri sese ve görüntüye dönüştüren Letrizm (1946-1949), Konstruktivizm (1917-1921), De Stijl (1917-1931), Sürrealizm (1920-1950), Stridentism (1921-1932), Bauhaus (1919-1933) gibi çeşitli sanat akımları, tipografik imkânları ve mizanpaj tasarımını şiirde deneyen ilk isimlerden şair Stephane Mallarme (1842-1898), "cut-up" tekniğini birçok sanat disiplinine uyarlayarak kullanan Tristan Tzara (1896-1963), sanata asimetrik yeni yollar çizen Marcel Duchamp (1887-1968), “Cabaret Voltaire” adını verdiği sanatçıların toplanma mekânını açan (Çaydamlı, 2008, s. 6), bu mekânı Zürih’e sığınan sanatçıların avangart deneyler yapacağı kolektif bir toplanma alanı yapan ve Dada’ya da adımı veren (Artun, 2018, s. 51) şair-yazar Hugo Ball (1886-1927), sürrealizmin kurucusu Andre Breton, *Der Dada Dergisi*’nin editörü Raoul Hausmann (1886-1971), Marcel Duchamp’ın kız kardeşi Suzanne Duchamp (1889-1963), İtalyan şair Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944), ressam Kazimir Malevich (1878-193), Kurt Schwitters (1887 -1948), James Joyce (1882-1941), görsel unsur kullanımları ile öne çıkan Kantolar’ın (The Cantos) şairi Ezra Pound (1885-1972), sesi söze ve yazılı olana başka biçimlerde yansıtan letrist şair Isidore Isou (1925-2007), Hannah Höch (1889-1978), Foutunato Depero (1892-1960), Walter Gropius (1883-1969), Moholy Nagy (1895-1946), Konstruktivizm ve Süprematizm akımlarını benimseyen ve Vladimir Mayakovsky’nin şiirlerinin bulunduğu “Dlya Golosa” adlı kitap tasarımını yapan El Lissitzky (1890-1941) (Kurtçu, 2019, s. 97) Raymond Queneau’nun, *Yüz Bin Milyar Şiir* (Cent mille milliards de poèmes (1961) adlı şiir kitabını tasarlayan Robert Massin (1925–2020), fotoğraf sanatçısı Man Ray (1890-1976) gibi isimlerin ve editörlüğünü Andrea Breton’un yaptığı 1920’de, Dada’nın Paris’i fethetmesiyle Dada dergisine dönüşen (Artun, 2018, s. 622) Louis Aragon ve Andrea Breton’un editörlüğünü yaptığı ‘Litterature Dergisi’, Merz Dergisi (Der Zeltweg, 1940), Fütürist Manifesto’nun (1909) yayımlandığı Fransız ‘Le Figaro Dergisi’ gibi yayınların etkileriyle grafik tasarım ve matbaacılıkta hızlanan gelişmeler edebiyatta da yankılarını göstermiş, deneysel arayışlar dada ve avangart hareketlenmeler ile disiplinler arası etkileşimleri meydana getirmiştir.



Şekil 1: Filippo Tommaso Marinetti, “Zang Tumb Tumb” (1914)¹ (solda); **Şekil 2:** Robert Massin ve Raymond Queneau tarafından tasarlanan “Cent mille milliards de poèmes”² (1961) (sağda)

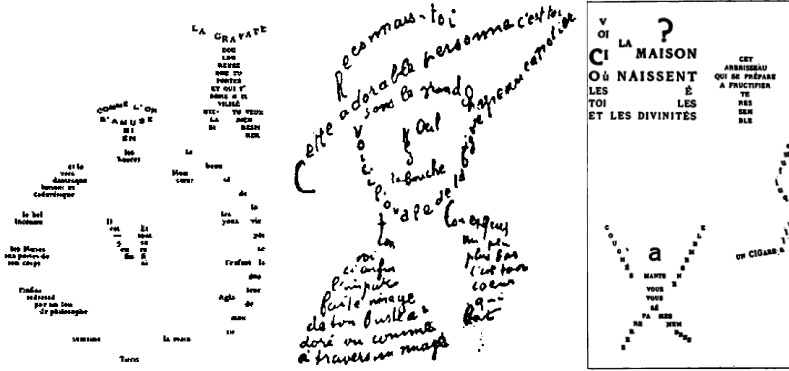
Yazı karakteri (type face) ile estetik ve sanatsal bir arayışın neticesi olarak başlayan tipografik serüven, resim ve grafik sanatlardan; gazete, ansiklopedi, dergi ve reklam alanlarının dışına taşarak edebiyatta da etkilerini göstermiştir. Modern tipografi baskıya dair belirli kurallar dizisi, nedensellik ve sistematige sahip özerk bir bilim dalı olabileceği gibi bu sanat dallarının içinde ya da dışında başlı başına deneysel bir sanat alanı hâlini almıştır. Ancak yine de grafik

¹ <http://www.arenario.it/futurismo/il-primolibro-dartista-della-storia-zang-tumb-tuum-di-f-t-marinetti/> (Ocak, 2023)

² <https://www.trictrac.net/actus/504-ou-quand-friese-rencontre-queneau-et-l-oulipo> (Ocak, 2023).

tasarım ve resim sanatı ile ilişkili tipografi disiplinine yazın sanatı odağından bakmak, edebiyat araştırmaları³ için sık rastlanılan bir durum değildir (Aslan, 2022, s. 207).

Şiir türünde sözcüklerin görsel biçimde tasarlanması konusunda ilk örneklerin kökeni antik Yunan'a dayanır (akt. Kaygın, 2019, s. 610). 19. yüzyıldan sonra ise şiir türünde gelişen avangart arayışlar edebi olandaki biçim estetiğini yeni bir boyuta taşır. Şiir ya da kurmacada artık anlam yalnızca eda ya da manada veya fiktif olanın gizemlerinde aranmayacak, biçime de anlam yaratma rolü yüklenecek, yazarlar mevcut anlatım imkânlarına sırasıyla gelişen matbaa, fotoğraf ve dijital imkânlara ait olanakları da dahil edecektir. Bu doğrultuda, 1916 yılından itibaren Dadaist posterler ile popülerleşen tipografik etki, 1920'li yıllara doğru tipografi ve yazın sanatı ilişkisine dair örneklerini arttırmıştır. Şiirde kübizm ve sembolizmin temsilcisi Guillaume Apollinaire (1880-1918) tarafından üretilen *Calligrammes* (1917) çalışmasındaki kavramsal tipografi ve deneysel şiir örnekleri görsel ve edebi olanı ortak paydada buluşturan sıra dışı örnekler olarak edebiyat alanında yankı uyandırmıştır. 1943 ve sonrasında ise Carlo Belloli, Öyvind Fahlström, Eugen Gomringer ve Ernst Jandl gibi şairler bu alanda öne çıkan isimlerdir (akt. Kaygın, 2019, s. 610).



Şekil 3: Guillaume Apollinaire, “La Cravate et la montre” (Kravat ve Saat, 1914), (solda)

Şekil 4: “Reconnais-toi” (Kendinizi Tanıyın / Recognize Yourself) (1915), (ortada)⁴

Şekil 5: Paysage animé (1914), (Bit, 1969, s. 30). (sağda)

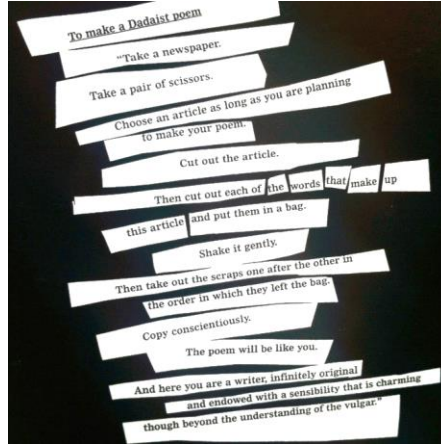
³ Kitap tasarımı, edebi metin ve tipografi ilişkileri hakkında yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Eda Sever Öztürk, *Şair Tasarımcılar Örneğinde Tipografi Şiir İlişkisi*, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Ana sanat Dalı, Ordu, 2022.

Sümeyye Özbek, *Kitap Tasarımında Edebi Eserler İçin Tipografik Anlatım Biçimleri ve Franz Kafka'nın “Dönüşüm” Adlı Kitabının Tipografik Yorumu*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik- Tasarım Anasanat Dalı, Muğla, 2016.

Mehmet Rifat, *Roman Kurgusu ve Yapısal Çözümleme Michel Butor'un Değişim'i*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012.

⁴http://carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-1/imagenes/caligrama-de-guillaume-apolinaire/image_view_fullscreen (Ocak, 2023)



Şekil 6: Tristan Tzara, “To make a Dadaist Poem”, (Dadaist Bir Şiir Yazmak)⁵ (1920)

Türk edebiyatının -tipografi ile de ilişkili- ilk avangart hareketlerinden biri ise 1929 yılında *Resimli Ay Mecmuası*’nda Nazım Hikmet tarafından başlatılan ‘Putları Yıkıyoruz’ yazı dizisi olarak gösterilir (Sazyek, 2012, s. 114). Tıpkı Tristan Tzara’nın geleneksel sanatçıların bencil ikiyüzlülük⁶ olduğunu söylemesi gibi Nazım Hikmet de geleneksel şairleri putlar ilân etmekte, bunu yaparken sayfa ve yazı tasarımlarına Dada kolajlarına benzer biçimde müdahale etmektedir. Avrupa’daki sanatsal gelişmeler Türk edebiyatında aynı tarihlerde Nazım Hikmet şiirinde kübist, fütürist etkiler olarak yankı bulmuş, Dadaist başkaldırıya dair -yazılı olanda- örneklerin gözlemlendiği ilk mecra olan edebi dergiler, Nazım Hikmet örneğinde olduğu gibi bu akımların etkilerini görünür kılmıştır. ‘Putları Yıkıyoruz’ yazı dizisi ile dönemin kanon şairleri farklı tipografik unsurlar ve mizanpaj tasarımları vasıtasıyla eleştiriye tutulmuştur.



Şekil 7: *Resimli Ay Mecmuası*, ‘Putları Yıkıyoruz’⁷ (1929)

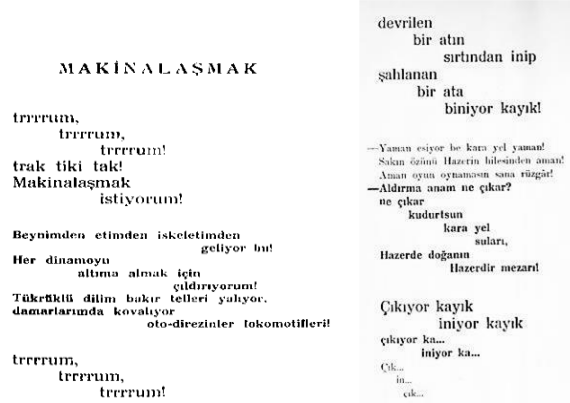
Nazım Hikmet’in bu dönem eserlerinde Dadaist, Fütürist etkiler ve tipografik unsurların şiir ve anlatı metinlerine dahil edilişi somut biçimde görülür. Şairin, Vladimir Mayakovski etkisinde yazdığı “Kerem Gibi” şiiri, merdiven basamağı biçiminde yazılan somut şiir örneklerindedir. 835 *Satır* (1929) şiir kitabındaki şiirlerin her biri somut şiire dair farklı teknik özelliklerin örneklerini teşkil etmektedir. ‘Açların Göz Bebekleri’, ‘Makinalaşmak’ ve ‘Bahri

⁵ <https://coursedesignmatters.wordpress.com/2016/10/25/tristan-tzara/> (Ocak, 2023).

⁶ <https://www.theartstory.org/artist/tzara-tristan/> (Ocak, 2023).

⁷ <https://www.naziminhikayesi.com/3-putlari-yikiyoruz/putlari-yikiyoruz> (Ocak, 2023).

Hazer' şiiirleri tipografiye dair çeşitli unsurlar barındırır. Özellikle punto kullanımları, harf tekrarları, espas tekniği, mizanpaj kullanımı, basamak dizeler, kitabın sonunda verilen *Jakond ile Si-ya-u* (1929) metninde görülen matematiksel sembol kullanımları farklı tipografi tekniklerine dair örneklerdir (Aslan, 2022, s. 210).



Şekil 8: Nazım Hikmet, 835 Satır (1929)

Şair, 835 Satır'da yer alan şiiirlerde koyu renkli dizeler, farklı punto ya da espas kullanımları ile şiiirde geçen anlamları forma dönüştürür ve tipografik unsurları anlatım imkânı olarak kullanır. Atlıların gün batışıyla ufukta kayboluşunu küçülen harf kullanımları ile tükeniş ve uzaklaşmayı çağrıştıracak biçimde resmeder. Ses, görüntü ve anlamı ortaklaşa tasarlayarak üçlü bir metafor yaratır (Gökalp-Alpaslan, 2005, s. 6).

Nazım Hikmet'in bu şiiirleri dönemine göre oldukça sıra dışı biçimlerdir. Yakın dönem Türk somut şiiiri ve öyküsünde ise yaygınlaşan bilgisayar kullanımı, gelişen dijital-elektronik olanaklar ile örnekler oldukça karmaşık ve çeşitli bir hâl alır. Diğer yandan üretilen bu sıra dışı metin görüntüleri tarihteki ilk örneklerine göre nispeten olağanlaşır. Okur nezdinde daha az şaşkınlıkla karşılanır.

2. Edebî Olanda Tipografik Yetke: Bu Görsel ve Tipografik Tasarımlar Kime Ait?

Edebi olana dahil edilen sıra dışı tasarım fikirlerinin kime ait olduğu ya da nasıl ortaya çıktığı konusu, okuru şaşkınlık duygusuna ek olarak merak duygusuna da sevk eder. Okur nezdinde soru işaretleri oluşturan bu durum, edebiyat araştırmacıları için de -muhatap yazar hakkında yapılan çalışmanın selameti ve geçerliliği bakımından- önemlidir. Nazım Hikmet, İlhan Berk, Leyla Erbil, Sevim Burak, Bilge Karasu ve diğer yazar ya da şairler tipografi tekniklerini biliyor mudur? Bu tasarımlar kime ait ya da kimin fikridir? Muhatap yazar ve şairler grafik tasarım hakkında teknik bilgiye sahip midir?

Yazar, okurda yaratmak istediği bir duygu için kısıtlı malzeme ile anlatma yol ve yöntemlerinden faydalanır. Edebiyattaki kadim anlatım yöntemleri; tasvir, açıklama, yorumlama, anlatma, gösterme, özetleme, montaj, diyalog, portre, otobiyografi, mektup, günlük, geriye dönme (flashback), ileriye sarma (flash forward) örnekleme ve gösterme vb. yöntemlerdir (Tekin, 2016, s. 149). Bu yöntemler yanında, yazarın anlatımını derinleştiren güçlerden biri, anlatım tekniklerine ek olarak kullandığı metaforlardır. Anlamda çok yönlü derinleşmeyi sağlayan bu etki, edebi olanı soyut sanatın gücüne ulaştırabilecek niteliktedir.

Yazının standartlarının dışına çıkmak isteyen ve mevcut anlatma imkânlarını tüketen yazarlar, görsel sanatların 'non figüratif sanat' anlayışında olduğu gibi yeni, öte biçimleri ya da

biçimsizlikleri kendi sanat alanına dahil etmeye ve kendi yazı çizgisini bir deney alanına çevirmeye cüret eder. Sevim Burak'ın resimsel yazı arayışları; yazıyı parçalama, yazıya biçim verme ve onu görsel bir şölene dönüştürerek metne somut nitelik kazandırma çabası, Leyla Erbil'in noktalama işaretleri vasıtası ile yazıda görsel göstergeler icat etme ve anlamı işaretler vasıtası ile derinleştirme olarak yorumlanabilecek yapı bozumları, Bilge Karasu'nun boşlukta asılı kalan imlâları, Hulki Aktunç'un gruplayarak gösterge kıldığı imla, imce ve ideogramları, İlhan Berk'in görselleşen, mürekkepten bir imgeye dönüşen şiirleri bu konuda ilk akla gelen, başı çeken örneklerdir.

Başlıktaki soruya verilen cevaplar yazar adedince, tanık gösterilebilecek örneklerle çeşitlenir. Tipografik tasarımlara yazar yetkisi ya da tasarımcı yetkisi odağından bakmak yapıta eklenen bu müdahaleler -edebiyat araştırmaları için çok da alışık olunmayan biçimden kurmacayı yazar ve okur yetkesinden ya da yazar merkezli düşünceden dışarı çıkardığı gibi güncel bir sorunu da ortaya çıkarır. Bu sorun, "yazar olarak grafik tasarımcı" yani kurguya müdahil olan tasarımcı varlığıdır. Grafik tasarımcı yalnızca içeriği okunur ve görünür hâle dönüştürmekle mi sorumludur? (Altıntaş, 2020, s. 181). Yoksa, "Tasarımcı yeni bir sorumluluğu daha kendine vazife edebilir mi?" tartışmalarını gündeme getirir. Tartışmanın diğer boyutu, tasarımcının eserin sahibi yazar yaşarken eserine kendi müsaadesi ile müdahale ettirmesi ya da hayatta olmayan yazara ait bir esere kendisinin dahil ve izni olmadan yeni bir kimlik kazandırılması, metinlerin aslından farklı içeriklere dönüştürülmesidir.

Bülent Erkmen, 1993 yılında Sevim Burak'a ait kitapların Nisan Yayınları tarafından yayımlanacak yeni baskıları için tasarımlar yapmıştır. Sevim Burak'a ait kitapların Erkmen tasarımları içeren bu yeni baskıları, tasarımcı rolünü sorgulayan bir tartışmayı gündeme getirmiştir. Mehmet Fuat, Erkmen'i "yapıtın özgün biçimini bozma"sı ve "yazınsal yapıta müdahale" etmesi konusunda eleştirmiş, bu tartışmaya Enis Batur ve Semih Gümüş gibi isimler de katılmıştır (Köksal, 2010, s. 89). Parçalanmış dil için; parçalanmış harf, hece, kelime, cümle ve paragraflar Sevim Burak'ın yazı tekniğine dair giriştiği özgün eylemlerin neticesidir. Erkmen, bu mevcut yazı evrenini birkaç müdahale ile değiştirmiştir. Yapıta müdahalesi yazarın kullandığı majiskülleri punto büyüklüğüne dönüştürerek diğer metinden ayırmak ve *Yanık Saraylar*'da yer verilen Ömer Uluç ve Sarkis fotoğraflarına dair muğlaklığı açıklığa kavuşturmak biçimindedir. *Palyaço Ruşen*'de ise yapıtın özgün yapısı anlamı da etkileyebilecek tipografik ve görsel tasarımlar ile değişime uğratılmıştır.



Şekil 9: Sevim Burak, *Palyaço Ruşen* (1993), (Burak, 1993, s. 68-69).

Edebî olanda yazıya şekil kazandıran isimlerden biri de Savaş Çekiç'tir. İlhan Berk'in şiir ve metinlerini tipografik tasarımlara dönüştüren -metinlere tipografik yorumlar getiren-

kendisini “tipografik yorumlayıcı” olarak adlandıran tasarımcı, tasarım ve illüstrasyonlarını şiire bir bütün olarak dahil edecek biçimde, “metnin duygusuna vakıf olmaya çalışarak” ortaya koyduğunu söylerken, amacını, “metin için bir betimleme ya da tarif yapmak değil bir atmosfer yaratmak” olarak tanımlamaktadır (Çekiç ve Sezgin, 2015, s. 197). Tasarımcının kendisinin de belirttiği, şiirde bulunmayan bir imgeyi görsel tasarıma dahil edebileceği bu fikir, “yarı yazarlık”⁸ olarak değerlendirilen tartışmalı durumlara sebebiyet veren noktalardan biri olabilir.⁹

3. Öyküde Anlamı ve İfadeyi Somutlaştırma Yöntemi Olarak Tipografik Tasarımlar: Somut, Görsel Şiir ya da Somutlaşan Öykülere Tipografi Terimleri Üzerinden Bakmak

Tipografiyi anlamı keskin biçimde sınırlandıran ya da onu tanımlayan hâliyle düşünmek yapısalcı yöntemle mümkün görünür. Yapısalcılara göre yazı, dili ve sözü niteleyen bir araçtır. Ancak tipografiye yalnızca yapısalcılar gibi bakmak Derrida’nın, “Tanımlanabilen şey sestir, harf tanımlanamaz.” görüşü ile çelişecektir (Çulha, 2022, s. 161). Gösteren ve gösterilen ilişkisinde gösterenler gösterileni ertelerken, yapısalcı bakış tipografinin edebi olanda tercih edilme niyetini etkisiz kılabılır. Derrida’nın odağından bakıldığında tipografiye dair unsurların tamamı tanımlanmanın olasılıklarını çeşitlendiren, esnekliğe müsaade eden, metni keskin sınırlardan kurtaran “non figüratif” ya da kavramsal bir sanat eserine dönüştürebilir. Bu noktada modern tipografi, okuru anlamlandırma faaliyetinde yalnız bırakmadığı gibi özgür ve aktif kılar. Anlam giriftleşir, çeşitlenir, somutlaşır ve aynı zamanda soyut bir derinlik kazanabilir. Örnek okurun tüm bu anlamlandırma faaliyetleri için ihtiyacı olan temel bakış açısı hâlâ sıra dışı olarak kabul edilebilecek bu metinler karşısında geleneksel bakış açısından sıyrılmaktır.

Anlamın inşasına görsel unsurları da ortak eden somut şiir ve somut öykülere dair ortak noktalar şunlardır:

- Anlamı tasarlanmış özel bir form; görsel düzenlemeler ile sunmak, anlama biçim kazandırmak. İçeriği biçimle desteklemek.
- Görsel simge, şekil, sembol (ideogram, piktogram, fotoğraf ve resimsel öğelerin metinlere dahil edilmesi).
- Alışılmıyın dışında sözdizimi kullanımı. Hiyerarşiyi bozma.
- Değiştirim / sapma: Paragraf, sözcük, harf, cümle ve dizelerin provoke edilmesi. Oyunsu dil kullanımı. Alışılmıyın bağdaştırmalar.
- İzlenebilen metinler, metni nesneleştirme, somutlaştırma.
- Anlam ve biçim diyalektiği ya da çatışması.
- Tipografik tasarım: Kelime ve harflerin manipülatif; eğimli, açılı, dağınık, eksik, büyük puntolu, majiskül ya da miniskül olarak kullanımı.

⁸ Çevirmen Cemal Yardımcı’nın *Kayboluş* (La Disparation, 1969) romanı için yaptığı tartışmalı çeviri ile almış olduğu “yarı yazarlık” olarak nitelendirilen eleştiriler, bu eleştirilerle benzerlik gösterir.

⁹ Türk edebiyatı tarihinde, yazı ve tasarım ilişkisi bakımından öne çıkan isimlerden bazıları şunlardır: Bedri Rahmi Eyüboğlu, İhâp Hulûsi Görey, Erkal Yavi, Avni Arbaş, Suavi Sonar, Sait Maden, Cihat Burak, Yüksel Arslan, Abidin Dino, Fahrünnisa Zeyd, Münif Fehim Özarman, Gürel Yontan, Mustafa Asher, Mengü Ertel, Agop Arad, Mustafa Horasan gibi isimlerdir. Hem tasarladıkları kitap kapakları hem de edebi metinlere eşlik eden fotoğraf ya da görsel tasarımlarıyla edebi olanın görsel kimliğine, somutlaşan ‘görüntülü metin’lerin yazarlarıyla birlikte ortak olan bazı isimlerdir.

- Okuma sırasının manipüle edilmesi: Okumanın öngörülemez bir düzensizlik ile yapılabilmesi, okuma olanak ve ihtimallerinin çeşitlenmesi. Çoğul anlam ya da yorum yaratımı.
- Şifreli anlamlar yaratma. Bulmaca benzeri oyunsu anlatım. Sembol ve imgelerden faydalanma.
- Çoğulculuk: Kolaj ve kes yapıştır (cut up) tekniklerini anlatım imkânına dönüştürerek metinlere dahil etme.
- Biçim ve içeriğin ayrıştırılmazlığı ya da ayrı ayrı okumaya da olanak sağlanması.
- Şaşırtma: Alışkanlığı kırma.

Rus biçimbilimci Viktor Şklovski'nin "Teknik olarak Sanat" başlıklı makalesinde değindiği "alışkanlığı kırma" anlamına gelen farklılaştırma/yabancılaştırma (defamiliarization/ostranenie) kavramı, otomatikleşen algılarımızın sanat eseri aracılığıyla yabancılaştırılarak harekete geçirilmesi hakkındadır. Şklovski'ye göre alışıldık düzyazının ritmi bir otomatikleşme ögesidir. Sıra dışı bir metin ise okurun dikkatini uzatır ve canlı tutar (Aksoy ve Aksoy, 1988, s. 173). Düzyazıdan şiirsele, parçalı anlatıma geçiş yapılan öyküde, her iki biçim arasında anlama da hizmet eden bir diyalektik ya da karşıtlık yaratılır. Biçimdeki sıra dışılıklarla metne dair standart algıları parçalanan okur, anlamlandırma faaliyetine girer. Okur, geleneksel okuma alışkanlığının dışına çıkmayı başardığında ise metnin ruhu canlanır ve göstergeler yeni anlamlar kazanır (Aslan, 2022, s. 232).

Emre Becer, tipografik mesajın sözel, görsel ve sesli olduğunu söyler (Becer, 2011, s. 184). Ortak tanımlamalar somut şiir için de yapılır. Somut öyküler de sözsel / dilsel tasarım, ses tasarımları ve görsel unsurların öykü kurgularına anlamı tamamlayacak biçimde ortak edilmesi özellikleri ile Augusto de Campos'un somut şiir tanımındaki gibi sözel (verbal), görsel (virtual) ve seslidir (voiced).

Kurmaca yapıtlarda da metni somutlaştırmak üzere kullanılan tipografiye dair bazı terim ve yöntemler şunlardır:

Asemik yazı: Açık bir biçimde anlaşılmayan, anlaşılması güç yazı anlamlarını karşılayan ve resimsel özellikler taşıyan asemik yazı, Tim Gaze ve Jim Leftwich gibi şairler tarafından sanatsal bir terim olarak kullanılsa da bu özelliklerdeki eski metinlere ait örnekler asemik yazıyı oldukça eski bir tarihe taşır (Schwenger, 2019, s. 1).



Şekil 10: Isidore Isou, asemik çalışma (Gaze, Jacobson, 2013, s. 95) (solda)

Şekil 11: Roland Barthes'a ait isimsiz çizim (1972) (Schwenger, 2019, s. 33) (ortada)

Şekil 12: Marx Ernst, asemik çalışma (Gaze, Jacobson, 2013, s. 71) (sağda)

Aynı harfleri kullanarak yazma: Harf tekrarları, harf kombinasyonları ya da rakam kombinasyonları letrist metinler gibi ses'sel bir örüntü, ses ve görüntü tasarımı yaratmak üzere tercih edilebilir. Letrist felsefeye bir gönderme olarak da yorumlanabilecek bu yazma biçimi Asaf Halet Çelebi, İlhan Berk, Hilmi Yavuz gibi isimlerin şiirlerinde ve İkinci Yeni şairlerine ait şiirlerde görülür. Letrizm ile okunabilecek anlamlı ya da anlamsız ses tekrarları bir ahenk yaratmak üzere de tercih edilebilir. Şiir özelindeki örnekler, somut şiirin bir çeşidi olan akustik şiir örnekleridir (Balcı, 2018, s. 110). Öykü türünde gözlemlenen örnekler ise Balcı'nın akustik şiirlere dair işaret ettiği kavramsal kategorilerdeki gibi akustik; fonetik, morfolojik, sentaktik, leksikal semantik öyküler olarak isimlendirilebilir.

Aba	Babil	Cadde
Abajur	Baca	Cam
Abanoz	Bağdat	Cambazhane
Abide	Bağ	Camekân
Ada		Camgöz
Açalya	Bağlaç	Cami
Ağaç	Baharat	Canerîği
Ağ	Bahçe	Cankurtaran
Afyon	Bakır	Cep
Avlu	Bakla	Cepken
Adaçayı	Bayrak	Çadır
Ardıç	Bamya	Çuval vb.

JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ
 JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ JÁ

B. Grögrova: J. Hirsal: Egoisme, 1962

a0s den a0gen a0s den rege
 a0s den rege a0s den tra0m
 a0s den tra0m a0s den sig
 a0s den sig a0s den a0ge
 a0s den a0ge a0s den tra0m
 a0s den tra0m a0s den rege
 a0s den rege a0s den sig
 a0s den sig a0s den tra0
 a0s den tra0m a0s den a0g
 a0s den a0ge a0s den sig
 a0s den sig a0s den rege
 a0s den rege a0s den a0ge

Franz Mon: Ans den Augen 1, 1967

Şekil 13: İlhan Berk, 'Ev' (Berk, 2014, s. 1525). (solda)

Şekil 14: B. G roge rova: J. Hirsal: Egoisme (1962) (solda), Franz Mon: Ans den Augen 1 (1967) (sağda)¹⁰

Öyküde özellikle Sevim Burak'ın harfleri bir tasarım unsuru olarak kullanması hem letrist ses tasarımı ile hem de tipografinin öyküde oluşturduğu görüntü ve göstergesel olanaklar ile ilişkili okunabilir. Burak, harf ve kelimelerle kurduğu ilişkiyi -oğlu için yazdığı mektuplarda-kendi cümleleri ile şöyle açıklar:

¹⁰ BIT, "The Word Image Poésie concrète", No. 5-6, 1969.

...benim hikâyelerimdeki kelimelerim gibi. Hiç eskimez yerlerini yıllardır değiştirir dururum. Anlamları da değişir... Yani kelimeler, birtakım işaretlerdir. Bir şeylerin işaretleridir. Bir şeyleri anlatmak için kullanılırlar. Aynı harfler ve kelimeler başka, başka yerlere konursa başka başka şeyler anlatırlar.

...kelimeler hatta harfler birtakım işaretlerdir işaretleşmelerdir. Eğer, harfler olmasaydı başka işaretler, belki hareketler, harflerin yerine geçebilecekti. Ben hikâye mi diyelim roman mı? diyelim anekdot mu diyelim her neyse, yazdığım (YAHUT DA YAPTIĞIM İŞLERE) kullandığım harfleri bu bayraklarla değiştirebilirim. Kelimeler yerine bayraklar, eşyalar, koyabilirim. Bütün mesele hayatımızın içine karışmış olan bir yaşama dönüşmesi, paçavraların, bezlerin, örtülerin konuşması, bize anlatması (Burak, 1990, s. 55).

Sevim Burak, letristler gibi ses, söz ve harfleri farklı imge ve imajlarla bir araya getirir. Letristlerin seslerde anlam aramamasına karşılık Sevim Burak öykülerinde anlamsız görünen ses, harf ya da kelimeler farklı imgelere kapı aralamaktadır. Burak öykülerinde anlama ulaşmak; okuma, izleme ve hatta seslendirme eylemleri ile sağlanır (Aslan, 2022, s. 230). Bazı ses tekrarları okura bir duyguyu geçirmek üzere özel olarak sıralanmıştır. *Everest My Lord*'da girilen dil deneylerinde bu yazı-ses tasarımları fazlası ile kullanılmıştır. Bu ses tekrarları bazen öyküdeki majör ve minör kişiliklerin temsili kılınır, majisküller ile yazılan baskın ve büyük sesler, minör üzerinde tahakküm kuran öykü kişilerine aittir.

Daha yakın dönem öykücülerinden Yekta Kopan'ın 'Geometri' adlı küçürek öyküsünde kullanılan her kelime 'g' harfi ile başlar (Kopan, 2011, s. 37).

Geometri

garip günler geçip gidiyordu.

grevdeydi güneş, griydi gökyüzü. gökkuşağı görünmüyordu. göçebe gemiler, gaddar gardiyanlar gibi gizleniyorlardı gecelere. göze geliyordu güzelim gençlikler, gelinlerin gamzeleri güçsüz gülsürlere gebeydi. geveze gırtlaklar gevşemiş, gözalcı gelincikler gizlenmişti. gülkurusu göğüsler günbatımlarına güvenmiyor, genelevler gülsüzlük galerisi gibi görünüyorlardı guguklara. gönülsüz günışıklarına gücenen günebakanlar güneye geçiyordu. gepegeç güvercinler gönencele geçip gidiyorlardı gıyotimli geçitlerden. gamlı geyikler gözyaşlarını göstermiyordu gayretkeş gergedanlara.

gelen geçiyor, gülsürlere geçiyordu.

gururum gözaltındaydı, garip günlerin geçidinde.

gümüşi gitarların gürül gürül gürlerken gitmiştin gönlümün gülistanından gitmiştin. gözlerimi gömüp gülsüne.

güle güle...

Şekil 15: Yekta Kopan, 'Geometri' (2011)

Boşluk: Tipografide boşluk sınırlı bir alan içinde belirlenen hiçbir şeysiz bir alan olabilir. Ancak tasarım odağından düşünüldüğünde tersi bir tanımlamayla boşluğu meydana getiren şey nispeten ölçülü ya da ölçülebilir bir doluluktur. Böylece doldurulması tercih edilmeyen alan tasarıma dahil edilen tipografik bir yöntem/tekniktir. Edebi eserlerde de boşluk çeşitli biçimlerde kurguya malzeme olarak tasarım aracından anlatım aracına dönüşür. Mehmet Rıfat, Butor'un *Değişim* romanını incelerken yapıtın söylem ve anlatım olarak iki ayrı düzeyden oluştuğuna ve söylem düzeyinin çeşitli bileşimlerden meydana geldiğine dikkat çeker. Biçimsel ve anlamsal bileşenlerden oluşan yapıtta tüm parçalar birbirini anlamlı kılar. Parçalar bir araya gelerek bağlantı oluşturur ve anlamsal katmanlaşma meydana gelir (Rıfat, 2012, s. 18). Bu bağlamda boşluk, var olanı ayırt eden ya da var olmayanın eksikliğini anlama dönüştürebilen bir enstrüman olarak -öykü/metin mizanpajı içinde- biçimsel bir olanak hâline getirilebilir.

Condensed: Harfleri sıklaştırma, bitişirmedir. Espas grubu yöntemlerin tersidir. Leyla Erbil'in 'Bilinçli Eğinim' öyküsünde metnin görüntüsü öykü kişinin değişken ruh hâli ile

yakından ilişkilidir. Öykü kişisine ait söylemin nabzını tutan metindeki kelime ve harf aralıkları duygu yükselmeleri ile genişletilir ya da daraltılır.

yontuımamış namusu, ongülüğü, korkusu korkusu baş aşağı Kustem e,
Belma'lara, patiska kokulu elleriyle annem hiç hiç gözyüzünü gagalayan
denizlerden gelen babama bi görünüm bi görünüm en son onlara da HER
NENLERDEN ÇIKTIRASI arıtıp acunu Belma'lar, Rüstem'lerden başaşağı...
Anılan gereksiz bırakası hih hih hih hih
ANILARAYENİDENBAŞLAMAKSABAHLARABEŞLEREALTIYEDİSEKİZLEREUYANMAKLARA... Hih
hih A B C ve sessiz ve seslerle ve 1 3 5 7 9'larla hadi başla deseler hadi
artık yetti der neyin yetip neyin yetmediğini belli etmez hiç "hadi başla"lı
gölgeli kayıların yakamozlarını dikmeye yeniden kaditti sülünesti,

Şekil 16: 'Bilinçli Eğinim II', Leyla Erbil, *Hallaç* (1961), (Erbil, 2015, s. 22).

Dul sözcük (widow): Paragrafın ortasında kalan kelime, hece ya da kelime parçası. Edebi metinlerde görülen ve paragraf, cümle ya da kelime içinde kasti olarak öne çıkarılan hece, yarım hece ya da harfler de bu bağlamda değerlendirilebilir. Yöntemin kurmaca metin için bir örneği Bilge Karasu'nun 'Kısmet Büfesi' öyküsünde hecenin majiskül (tamamen büyük harf kullanarak yazma) ile vurgulanması biçiminde görülür.

ilk olarak başımı kaldırım bakmış olduğumun farkına vardım. Deniz, turuncu bir ışıltı için de akıyordu. Yumuşamış gibi duran fener, göRÜN, yarısı turuncu, yarısı belirsiz bir mavi ile kurşununun arasında gidin gelen yumuşaklığına, bir başparmağın hafif bir bastırmasıyla gömülmüştü sanki. Dolaylarında, her zamanki gibi*, sarı uğultulu buğdaylar eğilin bükülüyordu. Daracık yoldan buğday tarlalarının arkasındaki cavırlara doğru yürüdüm. Feneri değil, evimizi görmek istivordüm. Gene de dolaşa dolaşa gidecektim ama.

Şekil 17: Bilge Karasu, 'Kısmet Büfesi' (1982)

Eklektik (eclectic): Seçmecilik. Farklı tipografik unsur ya da tasarımların bir araya getirilmesidir.

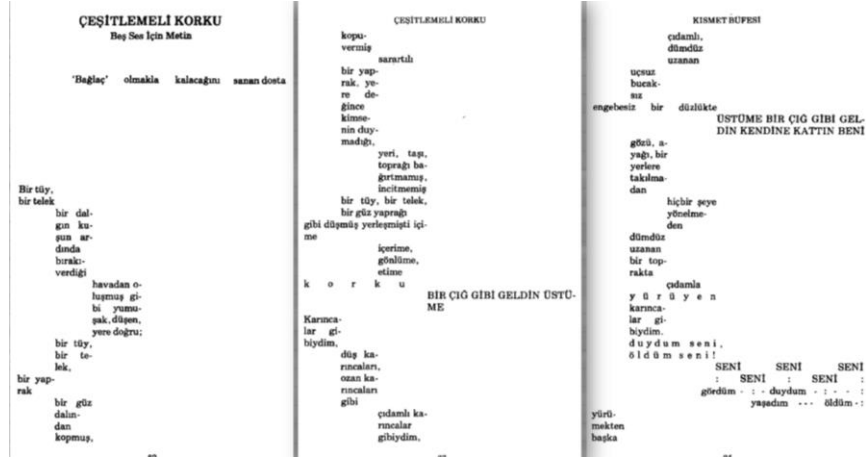
Em Dash (ayırıcı tire): Cümle ya da dizedeki kesintiyi belirtmek için kullanılan geniş çizgi (Southward, 2010, s. 31). Sevim Burak öykülerinde sıkça karşılaşılan geniş çizgiler, birbirine eklemlenen parçalı ifadeleri ayırıştırmak üzere kullanılır. Bu işaretlemeler cümle ya da kelimeleri ayrı ayrı, birlikte ya da çeşitli kombinasyonlar ile okumaya olanak sunar. Burak'ın terzilik mesleğinden gelen alışkanlığı ile oluşturulan metin ve kurgularda; harf, kelime ya da cümle yapıları bu işaretler vasıtası ile hem birbirinden ayrılır hem de birbirine teyellenebilir.

En Dash (birleştiren tire): Orta kısa çizgidir.

Espas: Tracking (harfler/karakterler arasındaki boşluk) (Strizver, 2006, s. 217) leading (satır arası boşluk), kearning (harfler arasındaki boşluk). Karakter, kelime, cümle ya da paragraf aralarında tanımlanan boşluklardır. Tipografik bir terim olarak espas; harf, kelime ya da satır aralarında bırakılan boşluklardır. Geniş, dar, normal ve negatif boşluk olarak ya da yeni imkânlarla farklı ölçü aralıklarında kullanılabilir (Ambrose ve Harris, 2017, s. 115). Bu teknik, kurmaca metinlerde de özel bir anlam yaratmak amacıyla tercih edilir. Kurmaca metinlerde ve somut şiirde en sık kullanılan tipografi yöntemi (Aslan, 2022, s. 201).

Yazının biçimi okura bir okuma biçimi sunar. Biçim okuru örgütleme misyonu taşır. Bu imkânlarla yazar yalnızca yazılanın manası ile değil biçimin kendisi ile de okuru ile iletişim kurar. Espas yöntemi kullanılarak tasarlanan kelimeler ile okurun o kelime ya da bölüm üzerinde daha fazla vakit geçirmesi sağlanırken, okura iletilmek istenen mesaja dair duygu, görsel ve anlamsal olanın ortaklığı ile yoğun biçimde vurgulanabilir. Bilge Karasu'nun *Kısmet Büfesi*'nde yer alan

'Çeşitlemeli Korku' öyküsündeki espas tekniği, öykünün ana duygusu olan korku kelimesinin yazılış biçimi ile yaratılmak istenilen duygu derinliği etkisini örnekler niteliktedir.



Şekil 18: Bilge Karasu, 'Çeşitlemeli Korku' (1972/1973/1974)

Yazarın *Troya'da Ölüm Vardı* adlı öyküler toplamında da farklı tipografik unsurlar ve tipografi teknikleri ile karşılaşmak mümkündür.

NEREDEN DE ANDIM ŞİMDİ.

A. K.'ya

Bir gün, şey demişti, hatırlarım, kadınlar demişti, hayır hayır, siz kadınlar demişti de alınmışım, kızmışım ona, sinirlenme demişti, bağırmaq istiyorsun gene besbelli, sus ama sus da dinle, biktım usandım bu çığırmandan demisti. susmavı o anda sanki neden kabul et-

Şekil 19: Bilge Karasu, 'Troya'da Ölüm Vardı'

Sevim Burak'ın 'Sedef Kakmalı Ev' öyküsünde majiskül ve miniskül kullanımlarının yanında espas tekniği de kullanılır. Öykünün ana mekânsal unsuru evdir. Öykünün sonunda Nurperi'nin tekrar ettiği Sevim Burak icadı kelime: "anferidunicihanımanevi", espas tekniği ile görsel imgeye dönüştürülür.

Aslan ayaklı koltuğunda:
Anferidunicihanımanevi,
Anferidunicihanımanevi, diye tekrarlıyordu.
Mutfaktaki boş şişe kapakları, binlerce karınca, karyola önündeki sedef kakmalı sehpa koşup eteklerinin altına saklandı.
Soba deliğindeki iri örümcek ince ayaklarıyla ÜSKÜDAR ÇARŞISI'na yürüdü.
Nurperi Hanım, hemen orada tencerenin siyah dibine yapışıp kaldı.

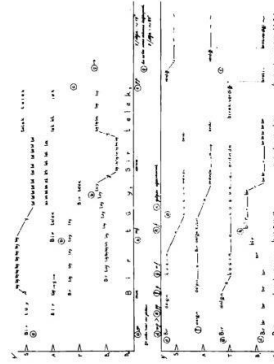
Şekil 20: Burak, 'Sedef Kakmalı Ev', *Yanık Saraylar* (1965), (Burak, 2014, s. 15).



Şekil 21: Yekta Kopan, 'Matruşka', *Kediler Güzel Uyanır* (2011)

Dingbat: Simge font. Harfler ve rakamların dışındaki simge, sembol gibi tipografik unsurlardır.

Bilge Karasu metinlerini disiplinler arası etkileşimlerle inşa eden öykücülerdendir. Yazarın öykülerinin hem anlamsal hem de biçimsel boyutunda görüntü ve estetiğe dair kaygı içeren bir eğilim görülür. Karasu'da metin, onu besleyebilecek pek çok yönden ortaklaşa inşa edilir. 'Çeşitlemeli Korku' öykü metninde bir anlatım imkânı olarak ses faktörü devreye girer. Öyküye dair bir seslendirme metni grafikleştirilir ve metinle birlikte okura sunulur.



Şekil 22: 'Çeşitlemeli Korku' öyküsünün seslendirme metni (Karasu, 1982, s. 139).

Görelî birimler: Farklı tipografi unsurları ile ilişki kuran ve bu ilişkiler ile tanımlanan, boşluk ve boyutlandırılmalardır (Ambrose ve Harris, 2017, s. 106).

İdeogram: İdeografi. Grafik tasarımda 'dingbat' terimi ile de tanımlanabilir. Letrist şair Isidore Isou'nun, *The God's Diaries* (1950) çalışmasında kullandığı ideogramlar, Hulki Aktunç'un, "Yek-Yek Oynayanlar" öyküsünde kullandığı emoji işaretleri ile benzerlik gösterir. Aktunç öykülerinde de emoji anlatım imkânına dönüşür.

- O zaman oyun biter.
- Kare gibi!
- 1 2 3 4 5 6 sıralı gelirse, oyun gene biter.
- Kent gibi, floş gibi.
- Herhangi bir sayının dört adedi, bin yazar. Beş adedi gene bitirir oyunu.
- Su bardağı alırsız, okey zarı alırsız altı tane, oynarız.
- Oynarız.
- Kazanan nasıl çiziliyordu? 😊
- Hım, bitirici zarlar gelmezse, sayılar toplanıyor: 5000' e varan, oyunu alıyor.
- İkinci oyuna kim başlar?
- Birincide kötü sonuç alan. 😞
- Bir gün de adaçayı içelim.
- Çocuk gibi seviyorduk.



Şekil 23: Hulki Aktunç, *Bir Yer Göstericinin Hayatı* (1989), (solda)

Şekil 24: Isidore Isou, *The God's Diaries* (1950), (sağda)

İnisiyal Harf: Yeni bir bölüme geçişi de haber verebilen metnin ilk harfini -majiskül kullanarak- büyük puntolar ile yazma.

Kalın yazı karakteri (bold letter): İngilizce “bold” kelimesi ile terimleşen, yazının temel biçimsel özelliği, harf kalınlığına göre isimlendirilen ve koyu siyah yazı anlamını karşılayan yazı karakteridir (Becer, 2009, s. 177).

arkadakilerinse yalnız başları gözüküyor. Üçüncü sıranın hemen sağında, dikdörtgen bir levhannın sağ yarısında ARDIM RNEĞİ yazısı okunuyor. Sol ön köşede ise, ön sıradakilerin sayıca azlığından yararlanarak resme sokulmanın yolunu buluvermiş gibi bir yazı: KISMET BÜFESİ. Daha

Şekil 25: Bilge Karasu, ‘Kısmet Büfesi’ (1982)

komaz, bu haksızlıkları düzürlerin. öteki dünyada iki elim on bir parmağım yakasındadır onların. Onların da benim de beni vaktiyle tuttuğün için.

Dursun Kaymak

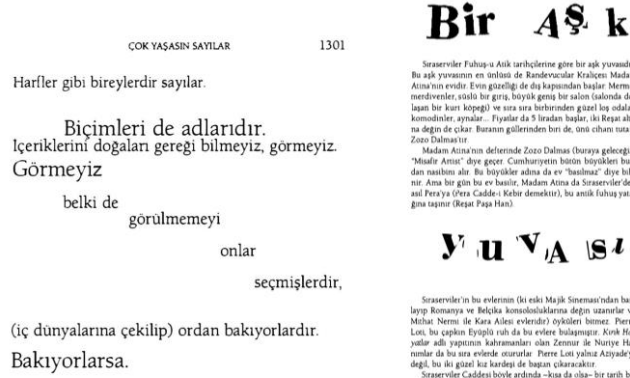


Şekil 26: Leyla Erbil, ‘Çekmece’, *Hallaç* (1961)

Majiskül (Uppercase, Kapital): Büyük harf kullanımı. Tamamen büyük harflerle yazma (Becer, 2011, s. 177). Heyecan, vurgu, güç gibi duygular uyandırma amaçları ile tercih edilebileceği gibi tezat biçimde yazıyı monoton, robotik ve ruhsuz kılma amacıyla da tercih edilebilir.

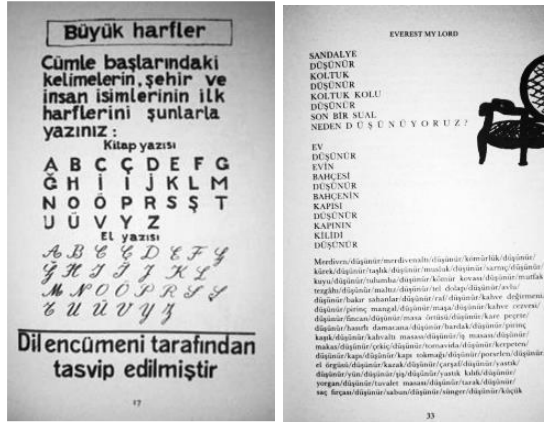
Sevim Burak’ın ‘Afrika Dansı’ öyküsünde hemşirenin konuşmaları diğer konuşmalardan ayrılacak biçimde bazı bölümlerde majiskül kullanımı tercih edilerek yazılmıştır. Bu öyküde, hasta ve ona karşı koyan bir gücün diyalektiği, hemşire figürünün söylemi ve bu söylemin hasta üzerindeki otoritesi, metinsel otoriteye dönüştürülmüş, bu çok yönlü metin tasarımında harfler gösterge kılınmıştır.

Farklı majiskül kullanımı örnekleri şunlardır:



Şekil 27: İlhan Berk, *Çok Yaşasın Sayılar* (1998) (Berk, 2003, s. 1301). (solda)

Şekil 28: İlhan Berk, 'Pera', (Berk, 2013, s. 1764). (sağda)



Şekil 29: Sevim Burak, *Everest My Lord* (Burak, 1984, s. 34-66).

Miniskül (Lowercase): Küçük harf kullanımı. Tamamen küçük harflerle yazma (Becer, 2011, s. 177).

Mizanpaj: Sayfa düzen ve tasarımıdır. Stéfane Mallarmé'nin şiirlerine ait sayfa düzeni şöyledir:



Şekil 30: 'Un Coup De Dés' (Bir Zar Atımı, 1897), Stéfane Mallarmé

Dadaist metinlerde sıkça görülen sayfa tasarımına müdahale, edebi metinlerde somut şiir örneklerinde de sık rastlanılan bir biçimsel sapmadır. Alışılmıştın dışındaki bu görünüm okurda şaşırtma ve yabancılaştırma etkisi yaratır. Öne çıkarılan bazı kelimeler dördüncü duvarı yıkar. Okuma sırasını manipüle eder ve okuru standart okuma alışkanlığının dışına çıkmaya, bu yeni okuma biçimine riayet etmeye zorlar.

Şiir ve görsellik ya da şiir ve tipografi ilişkisi, harf ve sayfa tasarımı, görsel unsurları şiir ya da kurgusal metinlere dahil etme fikri her ne kadar somut şiir ve sanat akımlarına yorulsa da klasik şiirde de somut şiirin, somutlaşan metinlerin eski örnekleri bulunur. Fransız şair Mallarme (1842-1898) şiirleri ise bu tarzın modern şiirdeki ilk haber vericisi olarak gösterilir. Nazım Hikmet'in fütürist ve kübist şiir etkisi ile ortaya çıkan eserleri, İlhan Berk'in *Berk Sözlüğü*, *Çok Yaşasın Sayılar* şiirlerinde görülen şiir ve sayfa tasarımları ise klasik sonrası modern Türk edebiyatı için öne çıkan örneklerdendir. Öte yandan klasik metinlerden farklı olarak bu örneklerin arasına kitap tasarımcılarının yaptığı eklemeler ya da müdahaleler de dahil olur.



Şekil 31: İlhan Berk, *Berk Sözlüğü* (Berk, 2013, s. 632, 1764, 626).

Öykü türü somut şiire dair tekniklerin kullanımı için nispeten yeni bir alandır. Tipografik tasarımları öykü kurgusuna dahil eden önemli isimler: Sevim Burak, Leyla Erbil ve Bilge Karasu'dur. Postmodern çalışmalar ile günümüzde daha sıradan hâle gelmeye başlayan bu durum, özellikle bu üç yazarın eserlerini verdikleri çağa göre yenilikçi ve sıra dışı bir girişimdir.

Modern Türk öyküsünde ilk tipografi örneklerinden biri Haldun Taner'in *Ayışığında Çalışkur* öyküsü olarak gösterilebilir. 1954 yılında yayımlanan öyküyü deneysel kılan temel özellik, mizanpaj tasarımının öykü kurgusuna dahil edilmesidir. Kitabın mizanpajında öne çıkan bazı tipografik unsurlar şunlardır:

- Kitabın yüz yüze bakan her iki sayfasında iki ayrı metin eşzamanlı olarak okura sunulur. Okurların tepkisinden önce yazılan orijinal metin solda, okurun eleştirilerinin ardından düzenlenerek yazılan yeni metin sağdadır.
- Sağdaki yeni metinde eklenen ve değiştirilen ek, kelime ve cümleler kalın (bold letter) yazı karakteri ile vurgulu hale getirilir. Kurgusal okurların talebi sonucu düzenlenen yeni metin, vurgulanan değişikliklerle kurmacanın dışındaki gerçek okurlara sunulur.

Metnin orijinali sol tarafta standart yazı karakteri ile yazılır. Sağ tarafta yer alan düzenlenmiş metindeki bazı değişiklikler şunlardır: Bekçi Zülfikar hakkında, sol sayfadaki orijinal metinde olmayan bir karakter özelliği, "İnce ruhlu bir adamdı." eklenerek bold (kalın) yazı karakteri ile vurgulanır.

- Sol sayfadaki 'laf olsun diye' kelimesi, sağ tarafta 'vazife icabı'na, dönüştürülür (Taner, 1954, s. 57). Bu değişiklikler ile öykünün dili kibarlaştırılır. Okurları tarafından ahlâka aykırı bulunan öykü, yine okurun isteği üzerine yazar tarafından ahlâka uygun hale getirilir.

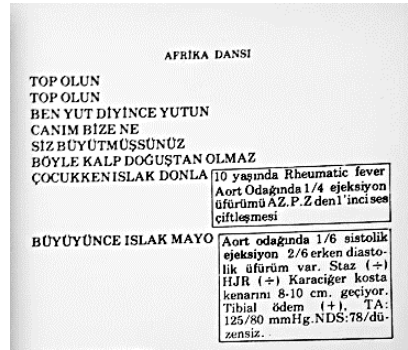
Orijinal metindeki yöreye özgü dil kullanımları değiştirilir. Değişen ekler, eklenen yeni kelimeler daha önceki metnin tam tersi yeni anlamlara gelir. Kurgu yenilenen hâliyle okurun mektuplarındaki beklentileri karşılar özelliklerdedir (Aslan, 2022, s. 220-221).

Türk edebiyatının yanında dünya edebiyatında da kurmacanın tipografik ve mizanpaj tasarımı ile sunulduğu çeşitli örnekler; Laurence Sterne'ün *Tristram Shandy Beyefendi'nin Hayatı ve Görüşleri* (1759), -Yeni Roman akımı ile ortaya çıkan edebi çalışmalar- Michel Butor, *Değişme* (1957) romanları Mark Z. Danielewski'nin *House of Leaves* (Yapraklar Evi, 2000) isimli romanı ve postmodern teknikle yazılan çeşitli son dönem anlatılardır. Bu çalışmaların da etkileriyle bu dijital-görsel girişimler edebi metinler için alışıldık kılınmıştır.



Şekil 32: Mark Z. Danielewski'nin *House of Leaves* (Yapraklar Evi, 2000)

Metin blokları: Mizanpajda çerçeve içine alınan metinlerdir.



Şekil 33: Sevim Burak, *Afrika Dansı* (1982)

Punto: Fransız yazı/harf tasarımcısı ve tipografi teorisyeni Pierre Simon Fournier tarafından 1737 yılında geliştirilen yazı ölçü birimidir (Becer, 2011, s. 180).

siper edercesine iki kişilik bir masada oturmuş/
çünkü ben Hilton'a o yemek davetine gide-
mezdim/
/Bordo rengi şifonumsu bir elbisem ol-
saydı/
/Ya da sadece kadife giymek isterdim/
/Ya da çok şık ve şempl bir kıyafet düşü-
nüydüm/
/Eğer gitseydim/
/Onu gördüğüm zaman/
/Belki benim hiç yapmayacağımı sandı-
ğın bir hareketle karşılaşabilirdi/
/Her şey belli olurdu/
/O'nu çok özlediğim sevdiğim falan/
/Eğer o gece gitseydim/
/ve o gecenin sonra çok şey değişebilirdi benim için/
/ve buna karşı koymak için o gece benim gücüm yok-
tu/
/bu kadar yorgunluktan sonra

Ayakları su içinde yaşlanmış yalılarımızı tanıyormuş
gibi bu genç ülke hem de yabancıymış gibi şöyle hai-
nane tepeden, koparıp alıcı bir atmaca gözüyle bak-
tıktan sonra –öyle uzun bir bakış ki– bu bakışta kafasın-
nın içindeki hainane planı eviriyor, çeviriyor, tartıyor
kendi hesabına uydurduktan sonra ancak evimizin
kapısını çalıyor onların deyimlerle "mutluluk" tek-
lifleriyle kandırıp, parayı verirken de "mutlu mu-
sunuz?"
Kaç kez kulağımla duydum
Mutlu musun
Mutlu musunuz
Mutlu muyuz
Mutlu mu
Mutlu
Mut
Yahu bırakın şu mut
Vermek evimi
Ver evini
Vermem

Taze avcının gönlü yükseklere geç
Bir hiç için insan öldürülür mü?
İnsanlar fasulye yer
Kurtlarsa insanlar yiyemezler
Ben... diye başladı kurt
Bir sürü değim
Fakat a p a y a l n ız ı m . . .
Sense avcısın
Gözlerin görmüyor
Ben postum için yaşıyorum
Sense derilerimi yüzüyorsun
Bu, geçen kışın hatıraları diye ce-
vap verdi avcı
H a n i , dokuz kişiyi yediğin zamanlar
Bilirsin ki
Bizim de işlerimiz var
H a l b u k i , dedi kurt
B i z i s e a ç l ı k t a n y e r i z
Mesela..
Avcı yeter dedi

Şekil 34: Palyaço Ruşen (1993), Sevim Burak (Burak, 1993, s. 46, 52, 111).

Rakam ve Matematiksel Semboller:

“Hiçbir şey biçimden kurtulamamıştır.
Biçim çünkü her şeydir. Sayılar da öyle
vardır” (Berk, 2014, s. 1369).

İlhan Berk, Tristan Tzara, Arthur Rimbaud, Stéphane Mallarmé, Andre Breton gibi isimlerden ve ressam Paul Klee'den etkilenerek ressam yönünü şiirlerine taşımış, dizelerini Savaş Çekiç tasarımlarıyla nesneleştirmiştir. Berk'in şiirlerinde tipografiye dair birçok tekniği bir arada bulmak mümkündür. Kaligram, espas, majiskül kullanımları en çok rakamların dahil olduğu metinlerde dikkat çeker. *Çok Yaşasın Sayılar* şiirlerinde Dadaist kolaj teknikleri kullanılır. Bu kolajlar, şiir için sınırlı biçimsel olanak olan harf kullanımlarını çeşitlendirir.

Tipografiye dair tüm imkânlar Berk şiir ve metinlerine dahil edilir. Harf-yazı manipülasyonu, kaligram tekniği, noktalama işaretlerinin manipülatif kullanımı, matematiksel sembol ve simgelerden faydalanma gibi örneklerin yanında mizanpaja yapılan manipülatif müdahaleler de sıra dışıdır. Sayfadaki yazıların üzerine çizilen çarpı işareti Dadaist posterleri anımsatır.



Şekil 35: İlhan Berk, *Çok Yaşasın Sayılar* (1997), (Berk, 2003, s.1371, 1366).

Somut metinlerden biri “Her varlık, kendini yuvarlak gibi görür. Yuvarlak doğası gereği dışsal değil, içseldir.” (Berk, 2014, s. 1204). Sözlerinin alıntılandığı Dada etkileri taşıyan Pop Art akımı ressamlarından Jasper Johns hakkındadır.

<p style="text-align: center;">ÇOK YAŞASIN SAYILAR 1381</p> <p style="text-align: center;">5 6 7 9</p> <p>Açık sayıların en güzeldir: Hiç: 5 5 = zaman (mak.) Her şeyden önce düşünür: Deneyimle öğrenir, nitelikli elden ayaktan eder. 9 Tek sayıları sevmesindedir. Kendinden sonra gelecek sayıya bir dünya açar. Adını sanki ayırdığını. Sonra da cümlene açılır. Hiç değilse karışmaz. 6 ile 7 zor sayılardır. Zer'a soyunmuşlardır. Bunun bilmesi bile yetmiş olabilir. Sayılar özel tanımlarımızdır hem. Birinin eksikliği, öbürünün de artışı eder. 1 den 10'a değin dizimlerinde ama bu 3, 4'ten önceki ya da 8, 7'ten daha sonradır anlamına gelmez. Gene 3, 4'ten daha erkendir. de diyemeyiz. Heledeggir buna karşı çıkacak. 'Sayılar zaman içinde olmadıklarından daha erken, daha geç olamazlar!' diyecektir. Ama şu da bir gerçek:</p>	<p style="text-align: center;">ÇOK YAŞASIN SAYILAR 1377</p> <p>Sayıları bütün çağlarda görürüz. Yalnız dünyamızın elinden tutmakla kalmamışlar, yeni coğrafyalar da kurmuşlar, yazmışlardır. Tarih boyunca da korulanmışlardır. Eskilerin içinde zıvanadan çıkar sayılar. Fil orduları, küçük köyler, evler, zadenler, dikenli teller, çocuk-güneşler, kayalar uçururlar, tren, ... hava yolları kurarlar. Günümüzde de J. M. G. Le Clezio gibi "yüre" (yerlemeden topladığı) sayıları sözcüklerimiz gibi alt alta sıralayarak olumsuz şiirler yazdıracaktır.</p> <table border="0"> <tr><td>065</td></tr> <tr><td>180</td></tr> <tr><td>1000</td></tr> <tr><td>990</td></tr> <tr><td>200</td></tr> <tr><td>045</td></tr> <tr><td>600</td></tr> <tr><td>825</td></tr> <tr><td>075</td></tr> <tr><td>060</td></tr> <tr><td>175</td></tr> <tr><td>320</td></tr> <tr><td>400</td></tr> <tr><td>750</td></tr> <tr><td>095</td></tr> <tr><td>9400</td></tr> </table>	065	180	1000	990	200	045	600	825	075	060	175	320	400	750	095	9400	<p style="text-align: center;">1378 TOPLUŞERLER</p> <p>Hem sayıların ömrü uzundur. Geleceği ise kimse bilemez. Tarihî anlatılara birinimesi anlaşılmasa bir şey değildir. Ni ki, tek sayılar hep sevilmez.</p> <p>Yükarı da tek sayıları sever</p> <p style="text-align: center;">1, 3, 5, 7, 9</p> <p>ne</p> <p>e</p> <p>u</p> <p>z</p> <p>e</p> <p>l</p> <p>d</p> <p>t</p>
065																		
180																		
1000																		
990																		
200																		
045																		
600																		
825																		
075																		
060																		
175																		
320																		
400																		
750																		
095																		
9400																		

Şekil 36: İlhan Berk, *Çok Yaşasın Sayılar* (1998), (Berk, 2014, s. 1381, 1377, 1378).

Noktalama işaretleri: Tipografik tasarımlara dahil edilen, tasarımlarda harfler kadar önemli yere sahip olan noktalama işaretleri, belli bir duyguyu temsil etmek, okumayı kolaylaştırmak, vurgulama, bekleme ya da sonlandırma gibi özel görevlere sahip yazı işaretlendirmeleridir. Noktalama işaretleri, modern kurmaca metinler ya da şiirlerde mevcut anlam ve görevlerinin dışına çıkarak asli görevlerini yapı bozuma uğratacak biçim ve manalarda kullanılır ve yazının imkânlarını genişletebilir.

Leyla Erbil'in *Hallaç* (1961) isimli ilk öykü kitabında noktalama işaretleri birer anlatım imkânına dönüştürülen tipografi unsurlarıdır. Okura üç virgül (,,), virgüllü ünlem (!) gibi sıra dışı kombinasyon ve biçimlerde sunulan bu yeni imler yazarın kendi icat ettiği deneysel yazı işareti örnekleridir.

Türk öyküsünde Bilge Karasu, Sevim Burak ve Hulki Aktunç gibi isimler de noktalama işaretini anlatım imkânına dönüştüren, yazının mevcut olanaklarını arttırmak üzere noktalama işaretlerine imgesel anlamlar yükleyen yazarlardır.

.Cayırlar sansarı,, kuru. san sap sırtan, ardalarla, pisipisilerle kaphydy her zamanki gibi.

Tren völuna kadar uzanacak, oradan gidecektim evimize; eskiden de gittiğim yoldan. Güneşte pişen çayırların önündeki beyaz yağlı b'oyalıl serin evi görecektim... Dalıyordum.

Şekil 37: Bilge Karasu, 'Troya'da Ölüm Vardı' (1963), (Karasu, 1963, s. 11).

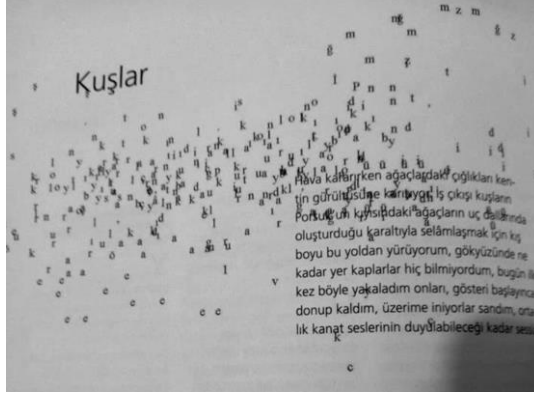
Tire (hyphen), orta tire (en dash), uzun tire (em dash): Bağlantılı sözcüklerin arasına, tarih aralığı belirtmek için, cümle içi ikinci bir ara cümleye ek açıklama için ya da ya da en yaygın hâli ile diyalog çizgileri olarak kullanılır.

Tipofoto (Typophoto): Fotoğraf ve tipografi isimlerinin birleşiminden meydana gelen kavramda, tipografi unsurları fotoğraf unsurları ile bir arada sunulur. Sevim Burak öykülerinde görsel unsurların yazı ile oluşturduğu kompozisyonlar bu kavramla ilişkilendirilebilir.

Yazı / Metin Manipülasyonu (text manipulation): Tipografik manipülasyon, tipografi unsurlarının standart dizgi biçimlerinin dışına çıkacak biçimde kullanılmasıdır. Tipografik manipülasyonda yazı; çekme, yer değiştirme, ayırma, dağıtma gibi diğer kelimelerden farklı bir anlamı temsil edecek biçimde kullanılabilir (Ambrose ve Harris, 2017, s. 164).

Edebî metinler; somut şiir, anlatı ya da somutlaşan öykülerde sayfa üzerine dağılan kelime, harf ya da noktalama işaretlerinin bir anlama işaret etmek üzere rastgele ya da özel olarak tasarlandığı metin manipülasyonları anlatım tekniği olarak kullanılır. Somut öykü ya da somut

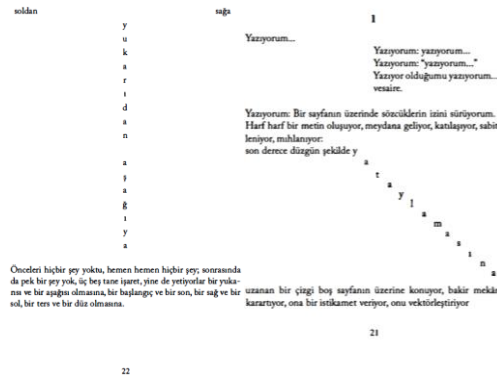
şiir örneklerindeki manipülatif yazı kullanımlarında en yaygın tercih edilen espas tekniği de temel yazı manipülasyonlarından biridir. Gelişen dijital imkânlar ve bilgisayar destekli tasarım olanaklarının zenginleşmesi, deneysel-sıra dışı (experimental-extraordinary) tipografik tasarımlar ile birbirinden farklı özellikte yazı manipülasyonlarının hayata geçirilmesini kolaylaştırarak yaygınlaştırmıştır.



Şekil 38: Yer Değiştirmeler Seçkisi (2003), 'Kuşlar', Levent Şentürk (Şentürk, 2011, s. 72).

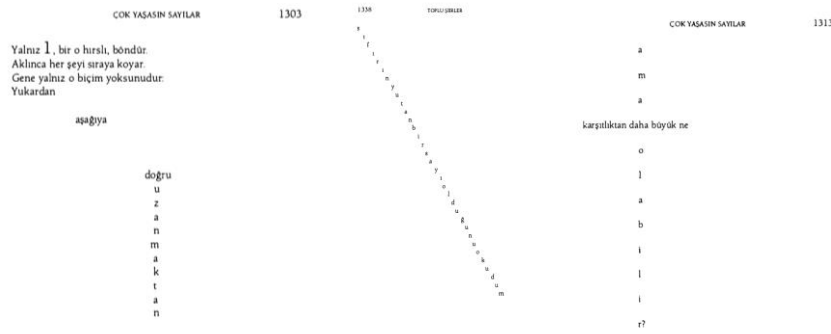
Levent Şentürk'e ait metin örneğinde, gökyüzüne dağılan kuşlar, dijital imkânlar kullanılarak oluşturulan harf/metin manipülasyonu ile resmedilir. Resim sanatında formları oluşturan çizgilerin yerini somut şiir ve öykülerde harfler alır. Kaligraflarda harfler bir görsel oluşturacak biçimde tasarlanır ya da manipülatif biçimde mizanpaj edilebilir. Metin tipografik tasarıma uyarlanır. Harfler, standart kullanımlarının dışına çıkarılarak göstergelere dönüştürülür (Aslan, 2022, s. 213).

Deneyci yazar Perec'in *Mekân Feşmekân* (1974) adlı eserinde kullandığı "düşey yazı manipülasyonu" da somut şiirde ve modern kurmaca metinlerde kullanılan popüler anlatım imkânlarından birisidir.

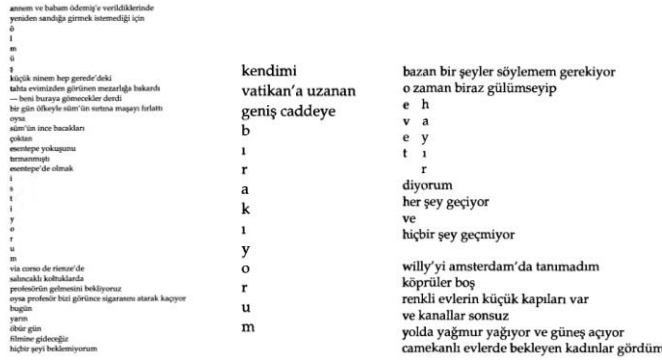


Şekil 39: Georges Perec, *Mekân Feşmekân* (1974)

Türk öyküsünde Tezer Özlü'nün 'Gabuzzi' ve 'Amerikalı Komşum Willy' (1968) adlı küçürek öykülerinde, Nazım Hikmet, Metin Eloğlu (*Bir Uyumsuz Rastlaşma*), İlhan Berk, Hilmi Yavuz şiirinde de bu tipografi tekniği kullanılır.



Şekil 40: İlhan Berk *Çok Yaşasın Sayılar* (1962), (Berk, 2014, s. 1303, 1338, 1313).



Şekil 41: Tezer Özlü, *Eski Bahçe Eski Sevgi*, 'Gabuzzi' 'Amerikalı Komşum Willy' (1968), (Özlü, 2013, s. 29, 30, 35).

Becer, tipografik sözdizimini (typographic syntax) tipografik unsurların doğru mesaj oluşturacak biçimde sıralanması olarak tanımlar ve harfin çevresini kuşatan -boşlukla karşılıklı bir etkileşim içine giren- her tipografik simgenin görsel olarak dinamik bir yapıya sahip olduğunu, harflerin aralarında kurdukları bu anlam-biçim ilişkisinde sözdizimi olgusu olduğunu söyler (Becer, 2011, s. 183). Edebi metinlerde alışıldık sözdizim ve söylem dışına taşan kullanımlar sapmalar (deviations) olarak tanımlanır. Tipografik tasarımda da söz dizimi alışılmamış bağdaştırmalar ve sapmalar olarak tasarlanabilir. Sözcüksel (lexical), yazısal (graphological), biçimbilimsel (morphological), sözdizimsel (syntactical), anlamsal (semantical) sapmalar / alışılmamış bağdaştırmalar (Kul, 2008) edebi metinler; şiir, öykü, roman ya da diğer anlatılarda anlatım imkânına yeni olanaklar kazandırmak üzere kullanılır. Tipografik manipülasyon; “sapmaları meydana getiren unsur” ya da “sapmalar için tercih edilen bir unsur” olarak kullanılabilir gibi görüntü ile yaratılmak istenilen belirli anlam kodları için de tercih edilebilir. Bu anlam kodları; Sevim Burak'ın öyküsünde su yüzeyine dağılan kelime ve harfler ile boğulma esnasında çıkan dağınık sesleri (*Afrika Dansı*, 'On Altıncı Vay', 1982), hastanın yatağı altına gizlenmiş hışırdayan kâğıtları (*Afrika Dansı*), Bilge Karasu öyküsünde korkuyu, İlhan Berk şiirinde aşağıya doğru düşme ya da yukarı çıkmayı, sağa doğru parçalanmış bir vurguyu temsil edebilir. Tipografik manipülasyona dair bahsedilen örnekler şunlardır:



Şekil 42: Sevim Burak, *Afrika Dansı*, ‘On Altıncı Vay’ (1982), (Burak, 2014, s. 67). (solda)

Şekil 43: Sevim Burak, ‘Afrika Dansı’, (1982), (Burak, 2014, s. 16). (ortada)

Şekil 44: İlhan Berk, *Mısırkalyoniğne* (1962) (Berk, 2003, s. 297). (sağda)

Kaligram (caligramme, altar poem, concrete poetry): Kaligram şiir, ilk olarak İranlı şairler tarafından kullanıldığına inanılan kaligramlar (Cuddon, 2013, s. 28) biçimli, simgesel, figüratif özelliklere, şiirin konusunu içeren biçime (şekilsel özelliklere) ve tasarıma sahip şiirlerdir. Klasik Osmanlı şiirinde de örnekleri görülen¹¹ kaligram türü şiirin önemli temsilcileri; Guillaume Apollinaire (1880-1918), Dylan Thomas (1914-1953) Mary Ellen Solt (1920-2007) gibi isimlerdir.



Şekil 45: (1969, s. 76).

Rebus: Sözcük ya da hecenin bir resim ya da nesneye ait görsel ile temsil edilmesidir. Isou’nun çalışmalarıda görülen rebuslar, Sevim Burak öykülerinde de görülür.

Palimpsest: İlk kez Thomas De Quincey tarafından Blackwood's Magazine'de “The Palimpsest” (1845) adlı deneme yazısında kullanılan (Dillon, 2013, s.13) kavram, yeniden yazma anlamına gelir. Eski ve kullanılmış parşömen kâğıtlarını yeniden kullanarak yazmaya bir gönderme olarak tanımlanabilecek bu teknikle, birbirinden etkilenen ya da birbirini etkileyen çok katmanlı ve birbirinin içine geçmiş metinler üretilir. Bu yöntem için bir tipografik gönderme ya da “tipografik yorumlama” örneği olarak İlhan Berk’e ait metinler, Savaş Çekiç tarafından silik ve okunaksız biçimlerde tasarlanmıştır. Ayrıca şiirlerin bulunduğu kitabın içeriği ve üretiliş biçimi de palimpsest örneğidir. Şiirlerin yazılış serüveninin de okura sunulduğu kitapta sırasıyla el yazısı, daktilo edilen yazı ve düzeltmeler yapılan hâllerinden, Savaş Çekiç’in tipografik yorumlamalarına varan hâline kadar bir yazı işçiliği kayıdır.¹²

¹¹ Detaylı bilgi için bk. Dursun Ali Tökel (2010). *Deneyisel edebiyat yönüyle divan şiiri*. Ankara: Hece Yayınları.

¹² <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/murekkebi-kurumadan-39254579> (Ocak, 2023).



Şekil 46: Berk, *Şeyler Kitabı Ev* (1997), (Berk, 2003, s. 1550).

Paratext: Yan metin ya da metin ötesi (Genette, 1997). Genette'ye göre yanmetinler, basılı kitapla ilgili olan ancak asıl metnin içinde bulunmayan, ona ait ve onu tamamlayan bütün yan öğeleri tanımlamaktadır. Yan metinler, metin çevresindeki yazılı öğeler (peritext) ve kitap çevresindeki öğelerdir (epitexte) (Aksöz, 2018, s. 27). Yazılı metni oluşturan; başlık, espas, paragraf, metin kutusu, metin çerçevesi ve diğer görsel unsurlar bu çerçevede değerlendirilebilir. Okur, bu unsurlar aracılığı ile metin ve içerik hakkında ön bilgi sahibi olur.

Rakam ve matematiksel semboller kullanmak: Bir tipografi unsuru olarak rakamlar da özel bir imgeye dikkat çekecek biçimde kurmaca metin ya da somut şiirlerde mizanpajı manipüle edebilir. Özellikle, ben hep şiirin uç noktalarını seçtim diyen İlhan Berk'in *Çok Yaşasın Sayılar* (1962) şiir kitabında yer alan metinler, rakamların tipografik unsurlar olarak somutlaşan şiire malzeme edilmesi bakımından dikkat çeken örneklerdir.

Öykü türünde ise Sevim Burak'ın *Everest My Lord* (1984) adlı metninde rakamlar tekrar unsuru hâline de gelen gösterge ve görüntüler olarak öykü metnine dahil edilmiştir.

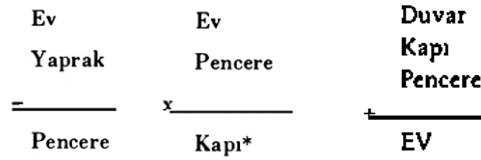


Şekil 47: Sevim Burak, *Everest My Lord* (1984) (Burak, 1984, s. 19).

Sevim Burak, tipografik tasarımlar konusunda başı çeken, yazı ve görsel arasındaki ilişkiyi sıra dışı biçimlerde örnekleyen öykücülerdendir. Yazar, birçok çalışmasını aslen bu deneysel ideal ile kurgulamıştır. Çünkü onun çalışma yönteminin gerektirdiği hâliyle ayrı ayrı kelime işçiliğiyle oluşturulan öykü metinleri, seyir eyleminin ardından seçilerek bir araya getirilir. Öykü metinleri yazar tarafından önce parça parça yazılır, ardından bu parçalar perdelerle iğnelenerek izlenir ve nihayetinde görsel ve anlamsal bir kompozisyon oluşturacak biçimde bir araya toplanır.

Öykülerin en dikkat çeken tekniği görsel unsurların öykü kurgularına dahil edilişi ve bu dahil ediliş yönteminde tercih edilen deneyiciliktir. Yazarın vefatının ardından yeniden basılan metinlerde görülen müdahaleler bu tasarımların kime ait olduğu konusunda kafa karışıklıklarına neden olsa da gerek yazı notları gerek kişisel eşyaları ve yazışmaları bu görsel çabanın kendi estetik birikimi, terzilikten gelen mesleki alışkanlıkları ve farklı çalışan bir zihnin ürünü olduğunu gösterir. Sevim Burak'ın ilk öykü kitabı *Yanık Saraylar*'da da bu tipografik denemelerin ilk sinyalleri verilir. *Afrika Dansı* adlı öykü kitabı ise tipografik ve görsel unsurların çeşitlendiği bir 'metin laboratuvarı'dır.

“Şiir söylenemeyeni söylemektir.” “Kendimi, bir harften ziyade sayıya benzetiyorum.” diyen İlhan Berk'in şiirlerinde rakam kullanımına ek olarak matematiksel semboller de kullanılır. Bu kullanımlar eskicil örneklerden biri olarak Nazım Hikmet'in 'Jakond ile Siya-u' metnini hatırlatır.



Şekil 48: (Berk, 2014, s. 1437, 1428, 1403).

Yakın dönem örneklerde tipografik tasarımlar dijitalleşir. Bilgisayar kullanımındaki gelişmeler yazının biçiminde gerçekleştirilen olasılık, ayrıksılık ya da yaratıcılıkları arttırırken bilyandan da organikliğinden koparır. Bu durum postmodern metinlerin de sıkça maruz kaldığı kitsch'leşme yargılarını kolaylaştırır. Yine de bu çeşitlilik, biçimi yeni imkânlarla buluşturma açısından yadsınamayacak örneklerin ortaya çıkması noktasında önem taşır.

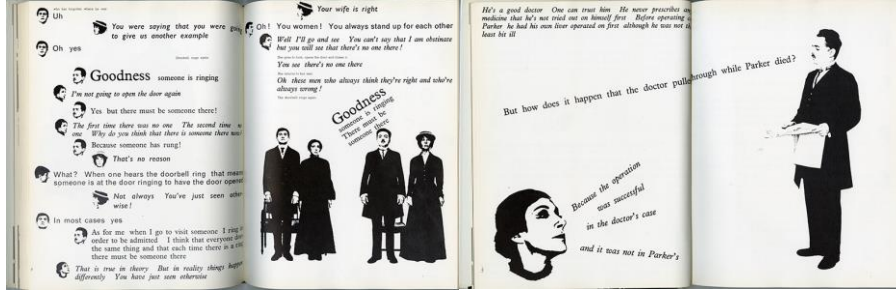
Modern Türk edebiyatı öykü yazarlarından Yekta Kopan, deneysel metinleri ile tanınan OULIPO ekolü yazarlarından Raymond Queneau'nin *Biçem Alıştırmaları* (1947) kitabındaki metinleri hatırlatan küçürek öykülerinde rakamların ve espas yönteminin tipografik etkisinden faydalanmıştır. Yazarın aynı kitapta yer alan ve yukarıda alıntılanan 'Geometri' isimli küçürek öyküsünün ise her kelimesi 'g' harfi ile başlatılmıştır.

Punctum'sal Ekler: Mürekkebin Ötesi, Tipo-fotoğrafik Öyküler

Eugène Ionesco tarafından yazılan tiyatro oyunu *The Bald Soprano* (Kel Şarkıcı), Massin tarafından denenmemiş bir yapıya dönüşmüş ve tiyatral bir biçimle sayfaya yansıtılmıştır. Massin, Hemi Cohen'in çektiği fotoğrafları görsel yapıya büründürmüş, oyuncuların repliklerine kişilik kazandırarak metnin sesini sayfa üzerine taşımış, oyundaki devinimi, konuşmaları ve şarkıları kendi diline çevirerek imge ve resim arasındaki etkileşimi tasarlamış, kâğıt üzerinde bir sahne yaratmıştır (Uçar, 2017, s. 118-119).

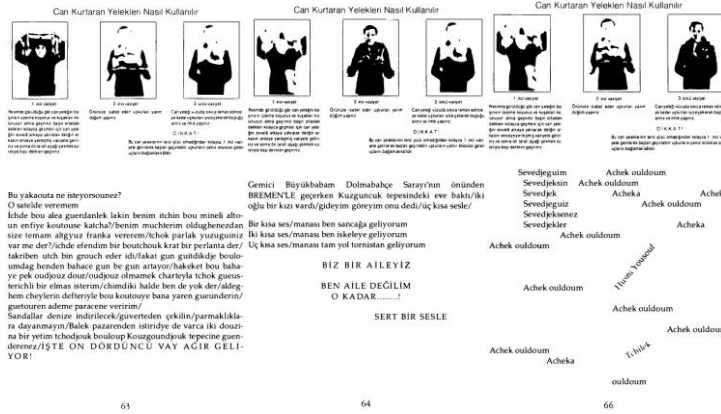
Metaforik ve kinetik; serbest biçimli tipografilerle Massin tarafından yaratılan *The Bald Prima Donna / The Bald Soprano* (1966)¹³, Sevim Burak'ın *Afrika Dansı*'nda yer alan 'On Altıncı Vay' öyküsündeki söylemi "sessel tipografi tasarımı"na dönüştürmesi, görsel kullanımları ve *Everest My Lord* (1984) adlı uzun anlatı metni ile hem tiyatro metni oluşu bakımından hem de görselleştirilen metin (visualized text/concrete text) olma ilişkileri bakımından benzerlik gösterir.

¹³ <https://designobserver.com/feature/robert-massin/40185> (Ocak, 2023).



Şekil 49: Robert Massin, 'The Bald Soprano' (Kel Şarkıcı/Soprano), Eugene Ionesco 1956 (1966)

Massin, Ionesco'nun tiyatrosunu "yorumlayıcı tipografi" ve farklı tipografik tekniklerle alçak ya da yüksek sesli konuşmaları ayırt etmek için yazı tipini çarpıtarak, yazıyı görselleştirerek "kinetik kitap" fikri ile hayata geçirmiştir.¹⁴ Sevim Burak ise gerek kendi yazı tekniği gerekse kitaba müdahil olan tasarımcılar ile benzer bir çalışmayı ortaya koymuştur.



Şekil 50: Sevim Burak, *Afrika Dansı* (1982) (Burak, 1982, s. 63-64-66).



Şekil 51: Sevim Burak, *Everest My Lord* (1984) (Burak, 1984, s. 34, 36).

Türk öykü ve yazınında örnekleri çoğaltmak mümkündür. Resim sanatı içinde de metin ve resim bağlamında örnekler çoğalacaktır. Örneğin, Ressam Yüksel Arslan'ın bazı "arture" çalışmaları görsellik; resim, tipografi ve metin (text) arasındaki ilişkinin farklı örneklerindedir.

¹⁴ <https://designobserver.com/feature/robert-massin/40185> (Ocak, 2023)

Okuru İz'leyici Kılan Metin Enstalasyonu: Somut Öyküler İçin Sonuç ya da Epilog

21. yüzyılda tipografik tasarım yalnızca masaüstü yayıncılık ve dijital mecralara özgü bir teknik olmakla kalmayıp devrimci sanat akımları, özellikle Dadaizm ve somut şiirin etkileri ile modern edebi metinlerde de anlatım imkânına dönüştürülmüştür. Yazının mevcut imkânları ile yetinmeyen yaratıcı yazarlar ve yayıncılar edebi imkânlarla yeni malzemeler eklemeye devam ederken artık görsel ve dijital olanın gücünden de faydalanmaktadır. Yazarların metinlerine dahil ettiği bu dijital ya da tipografik imkânlar, klasik biçimi provoke eden, sapma/değiştirime (formal modification) uğratan yeni biçimler öyküyü bir harf ve görsel enstalasyonu kıldığı gibi metne yabancılaşarak adapte olan okuru da izleyen konumuna taşımaktadır. Bilgi çağındaki disiplinler arası etkileşimler edebiyatın da gündemindedir.¹⁵

Yakın dönem Türk edebiyatında edebi türlerin (roman, şiir, öykü) tamamında tipografik ve görsel etkilerin popülerlik kazandığı görülür. Türk somut şiirinin önemli isimlerinden Yüksel Pazarkaya, Tarık Günersel, Serkan Işın, Oulipiyen çalışmaları ile de tanınan mimar yazar Levent Şentürk, görsel somut şiirleriyle şair Yusuf Bal, dijital tipografik çalışmaları ile “görsel medya sanatçısı” Ege Berensel tipografik ve görsel unsurları çalışmalarına dahil ederek sürdüren isimlerden bazılarıdır.

Kavramların görsel ve göstergesel unsurlara dönüşümünü sağlayan tipografi tekniği yazarların bilinçli ya da bilinçsiz tercihleri ile kullanılabilirdiği gibi editör, yayınevi ya da kitapların içerik ya da tasarımına dahil olan, “yarı yazarlık” a girişen tasarımcılar tarafından yazarlarından haberli ya da habersiz olarak kullanılmaya devam edilir.

Teknik imkân ve yöntemleri zorlayarak yaratıcılık gayesini sürdüren yazarlar için görsel sanatlar ve çeşitli sanat disiplinleri yeni biçimsel olanaklar yaratır. Gelişen imkânlar ve yenilenen okur algısı yeni beklentileri doğururken disiplinler arası ilişkiler sanat alanlarını güçlendirir, beklentileri artan okurların ilgilerini canlı tutar ve onlara güncel beklentilere uygun yanıtlar verir. İsimlendirmeleri ile tezat biçimde somut şiir ya da somut öyküler soyut sanat noktasına taşınır. Bu doğrultuda tipografiye dair gelişen imkânların edebi ve yazılı olana katkısı da güncelleşmektedir. Diğer dijital imkânlar gibi tipografi de edebiyatta alışlagelen form ve kuralların dışına çıkan deneysel yapıtların en büyük güçlerinden biri olmaya devam edecek görünmektedir. Dijital imkânlarla ortaya çıkarılan; “beti öykü”, “kinetik kitap / metin / öykü”, “dijital öykü”, “post-dijital öykü”, “mikro öykü”, yapay zekâ ile oluşturan sayısal ya da “generatif öykü”, “somut öykü”, “harf sel öykü”, “üç boyutlu öykü”, “kolaj öykü”, “tipofotografik öykü”, “asemik öykü”, “fütüristik öykü”, “meta öykü” (meta fiction, meta story), “figüratif öykü”, “performatif öykü”, “manipülatif öykü”, “hiper metin” (hypertext), “metin enstalasyonu”, “edebi enstalasyon” gibi şimdilerin fütüristik olarak nitelendirilen terim ya da kavramları, edebi yayınlara için sıradan isimlendirmeler arasında olabilecektir.

¹⁵ Görsel sanatlara yakın iki isim Ferit Edgü ve Enis Batur yazı-resim ilişkisi hakkında teorik ve eleştirel yazılarıyla edebiyat ve görsellik, yazı ve görüntü ilişkisinde ilk akla gelen isimlerdir.

Kaynaklar

- Aksoy, N. ve Aksoy, B. (1988). Şklovski'nin makalesi ile biçimci yöntem üzerine. *Defter Dergisi*, (5). İstanbul: Metis Yayınları. 170-176.
- Aksöz, M. (2018). Yanmetin (paratexte) nedir? metin çevresindeki yazılı öğeler (peritexte) nelerdir? *Journal of Turkish Studies*, 13(12), 27-47.
- Aktunç, H. (2013). *Toplu öyküler II*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Altınıyıldız Artun N. ve Artun, A. (2018). *Dada kılavuz 1913-1923*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ambrose, G. ve Harris, P. (2017). *Görsel tipografi sözlüğü*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Artun, A. (2016). *Sanatın iktidarı: 1917 devrimi avangart sanat ve müzecilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aslan, Ö. (2022). *Türk öyküsünde sıra dışı yöntemler (1950-1980)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Becer, E. (2011). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Becer, E. (2016). *Modern sanat ve yeni tipografi*. Ankara: Dost Yayınları.
- Berk, İ. (2003). *Toplu şiirler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bit International. (1969). The word image. 5-6.
- Burak, S. (1982). *Afrika dansı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Burak, S. (1984). *Everest my lord*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Burak, S. (1990). *Mach 1'dan mektuplar*. haz. Karaca Borar. İstanbul: Logos Yayınları.
- Burak, S. (1993). *Palyaço ruşen*. İstanbul: Nisan Yayınları.
- Burak, S. (2014). *Yanık saraylar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cuddon, J. A. (2013). *The penguin dictionary of literary terms and literary theory, penguin reference library*. England: Penguin Books.
- Çaydamlı, K. (2008). *Dada manifestoları*. İstanbul: Altıkkırbeş Yayınları.
- Çekiç, S. ve Sezgin, E. (2019). *GMK Yazılar*. Şubat. 1-3.
- Çetişli, İ. (1998). *Batı edebiyatında edebi akımlar*. Isparta: Kardelen Kitabevi.
- Çulha, D. (2022). Post tipografinin düşünsel dilini, postyapısalcı teorilerle okumak. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 159-177.
- Dillon, S. (2016). *Palimpsest: edebiyat, eleştiri, kuram*. (çev.) Ferit Burak Aydar. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat kuramı*. çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erbil, L. (2015). *Hallaç*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gaze, T. ve Jacobson, M. (2013). *An Anthology of Asemic Handwriting*. Lahey: Uitgeverji
- Genette, G. (1997). *Paratexts thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gökalp-Alpaslan, G. G. (2005). "Türk edebiyatında somut görsel şiir". *Türkbilig*, 10, 3-16.

- Karasu, B. (1963). *Troya'da ölüm vardı*. Ankara: Forum Yayınları.
- Karasu, B. (1982). *Kismet büfesi*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kaygın, Ş. (2019). İkinci dünya savaşı sonucunda yaygınlaşmasının önemi üzerine somut şiir (konkrete poesie): eugen gomringer. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(63), 607- 617.
- Kopan, Y. (2011). *Kediler güzel uyanır*. İstanbul: Can Yayınları.
- Kul, E. (2008). Şiir dilinde sapmalar ve bir uygulama. *Humanities Sciences*, 3(3). 373-389.
- Kurtçu, F. (2019). 20. yüzyıl modernizmi tipografi'de içerik ve biçim ilişkisi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*, 6(1), 89-110.
- Özdemir, F. ve Kurt, H. (2018). Jan tschichold'dan bugüne yeni tipografi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 4(2), 86-101.
- Özel, N. (2018). Wolfgang Weingart'ın tipografi anlayışında yapıbozumculuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Dördüncü Kuvvet Uluslararası Hakemli Dergisi*, 1(1), 62-74.
- Özlu, T. (2013). *Eski bahçe-eski sevgi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Öztürk, A.Ö. Ünal, D.Ç. Kaya, Ü. (2018). *Hiciv-yığın- göçmen edebiyatı uzmanı Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı*, İçinde: Umut Balcı. Somut Şiir Üzerine Kavram Analizi, İstanbul: Hiper Yayın.
- Perec, G. (2017). *Mekân feşmekân*, Ayberk Erkay (çev.). İstanbul: Everest Yayınları.
- Rıfat, M. (2012). *Roman kurgusu ve yapısal çözümleme michel butor'un değişim'i*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sarıkavak, N. K. (2018). Gutenberg tipografisinden çağdaş iletişim tasarımına. *Konya Sanat*, 1, 8-27.
- Sarıkavak, N. K. ve Sarıkavak A. (2022). Grafik ve görsel iletişim tasarımında tipografinin gerekliliği ve önemi. *Modular*, 5(1), 112-134.
- Sazyek, H. (2012). Türk edebiyatının ilk avangart hareketi: yeni lisan. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 113-136.
- Schwenger, P. (2019). *Asemic: the art of writing*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Selamet, S. (1995). *Grafik tasarım ögesi olarak tipografi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Southward, J. (2010). *Dictionary of typography and its accessory arts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strizver, I. (2006). *Type rules: the designer's guide to professional typography*. New Jersey, Hoboken: Wiley.
- Şentürk, L. (2011). *Kış dönencesi*. İstanbul: Altıkkırkbeş Yayınları.
- Taner, H. (1954). *Ayışığında çalışkur*. İstanbul: Yenilik Yayınları.
- Tekin, M. (2016). *Roman sanatı romanın unsurları*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Uçar, T, F. (2017). *Görsel iletişim ve grafik tasarım*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Web Kaynakları

AUZEF Ders Anlatımı, 01 Tipografi ile İlgili Temel Kavramlar:

<https://www.youtube.com/watch?v=T3fSas7jZiw&list=PLz5htOG0VG-FLrMvTXnPkonVuRosPVP8d>

<https://zoedadokierski.com/disturbing-the-text-typographic-devices-in-literary-fiction>

<https://www.thelondonmagazine.org/archive-apollinaire-1880-1918-by-simon-watson-taylor/>

<https://le-bac-francais.skyrock.com/2102956739-Textes-complementaires-Calligrammes-Guillaume-Apollinaire-extraits.html>

<https://www.trictrac.net/actus/504-ou-quand-friese-rencontre-queneau-et-l-oulipe>

<https://designobserver.com/feature/robert-massin/40185>

<http://www.arenario.it/futurismo/il-primo-libro-d-artista-della-storia-zang-tumb-tuum-di-f-t-marinetti/>

http://carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-1/imagenes/caligrama-de-guillaume-apollinaire/image_view_fullscreen

<https://www.hurriyet.com.tr/gudem/murekkebi-kurumadan-39254579>

<https://signalnoise.com/posts/576-stphane-mallarm-a-painters-poet>

Extended Abstract

Modern typography, which began as a craft in the 19th century, has become an art field in its own right with the influence of the Avant-Garde and Futurist art movements. This art discipline, which was constantly updated with the developing digital possibilities, manifested itself with extraordinary examples in concrete poetry, book covers, posters/posters, and literary magazines with the Dada influences that continued from the early 1910s to the 1930s. These new images not only influenced readers and art followers but also permeated the works of writers producing literary texts.

In Turkish literature, typographic designs, characterized as concrete poetry in the poetry genre, are associated with art movements and modern poetry trends. However, although examples of concrete-visual texts in Turkish literature are associated with concrete poetry, avant-garde and futurist art movements, it is possible to find early examples of typography, attempts to give shape to writing or to make writing concrete, even in classical poetry in unusual forms. In the modern Turkish short story on the other hand, the possibilities of the printing press and the development of computer-aided software, as well as the ability of writers to produce their texts themselves in the computer environment, have led to the proliferation of new examples of the relationship between writing and visuality. Not content with the existing possibilities of writing, writers have also used typographic possibilities as a narrative technique. In Turkish poetry and fiction, names such as Nazım Hikmet, Haldun Taner, İlhan Berk, Sevim Burak, Leyla Erbil, Bilge Karasu have written extraordinary texts on the relationship between writing and image and painting. These works, which can also be analyzed with semiotic theories are open to multifaceted reading and have a high literary depth.

As in the examples of Leyla Erbil, Bilge Karasu, Sevim Burak, and Hulki Aktunç the use of punctuation marks developed by the authors themselves and the text collages they created by combining different materials are concrete examples of the relationship between painting and literature in the discipline of typography. The most important feature that makes these examples impressive is that they emerged despite the limitations of digital facilities and the printing press at the time of their publication. Some of these works are examples that the authors consciously designed/conceived with their own knowledge and writing experience. Some of these works were created during the author's lifetime or after his death by graphic designers or in collaboration with the author. The ambiguous side of this situation is a situation that feeds the sense of curiosity in addition to the sense of surprise for both literary researchers and readers in the face of these extraordinary texts. Who do these designs belong to? To what extent can designers intervene or be involved in book design? These and similar questions have been raised in various discussions on the subject.

In this study, short story and poetry texts, which are characterized as experimental or avant-garde according to their era, were exemplified by associating them with terms belonging to the discipline of

typography. The abundance of examples reveals the strength of the relationship between typography and literature as two separate fields of art and proves how visuality and typography a dominant instruments in works characterized as experimental or avant-garde. Typography is an important technique that makes a text extraordinary. As a technique that can take on the role of making a text experimental or avant-garde on its own, typography is both a modern and a traditional literary technique. Apart from the interactions with art movements, examples as old as the relationship between writing and painting

These attempts, called concrete poetry or visual poetry in poetry, are considered experimental or avant-garde works in short stories or fiction. However, these literary genres do not have a specific nomenclature such as concrete poetry. However, concrete and visual designs in the short story genre, which is the most suitable ground for experimentation with the developing digital possibilities, deserve a terminological equivalent with the authority of the author and the authority or partnership of the designer. Story designs with these visual indicators can be called concrete or visual stories in their simplest form. Special names can be preferred for these story texts. For example, 'kinetic text/story', 'asemic story', 'hypertext', 'digital story', 'post-digital story', 'collage story', 'typographic story', 'micro story', 'digital story' or 'generative story', 'letter story' created with artificial intelligence, 'three-dimensional story', "typo-photographic story", "futuristic story", "metafiction", "meta-story", "figurative story", "performative story", "manipulative story", "hypertext" are some alternative names for these texts, which are limited as experimental or avant-garde.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1128-1158, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**BİR METİN DİL BİLİMSEL ÇÖZÜMLEME: YUSUF ATILGAN'IN "TUTKU" ADLI
HİKÂYESİNDE BAĞLAŞIKLIK VE TUTARLILIK**

Muzaffer UZUN*

Geliş Tarihi: 03.04.2023

Kabul Tarihi: 01.05.2023

Öz

Birçok dilsel birimin büyük bir uyumla inşa ettiği iletişim temelli bir yapı olarak tanımlanan metnin anlamsal bir bütün olarak belirmesinde esas, birbirlerini tamamlayan iki temel ölçüt *bağlaşıklık* ve *tutarlılık*dir. *Bağlaşıklık*, metin düzeyinde daha çok cümleler arasında dil bilimsel ve anlamsal ilişkiler ağı iken *tutarlılık*, metni saran anlam ve mantığa dayalı ilişkiler ağının adıdır. Bu çalışmada kronolojik zaman anlayışının dışında, anlatımın bilinç akışı ve geriye dönüşlerle kesildiği modern bir hikâyede *bağlaşıklık* ve *tutarlılık* ölçütlerinin ne şekilde gerçekleştiğini göstermek amaçlanmıştır. *Yusuf Atılgan*'ın *Tutku* adlı hikâyesinde *bağlaşıklık* öğeleri belirlenip örneklendirilmiş, *tutarlılık* görünümleri tespit edilmiştir. Metinde kullanılan anlatım tekniği, bazı cümleler arasında *bağlaşıklık* ilişkilerinin kurulmasını zorlaştırırsa da metni inşa eden diğer bir ölçütün tesis ettiği anlam ve mantık düzeni, yapının bir bütün olarak algılanmasını sağlamıştır. *Bağlaşıklık* ve *tutarlılık* metnin bütünlüğünün tesisinde belirleyici, birbirlerini tamamlayan iki *metinsellik* ölçütüdür. İncelenen metinde bu sav doğrulanmış; *kişi*, *zaman*, *görünüş*, *kip ekleri*; *eksilti*, *kişi adlı* gibi *bağlaşıklık* unsurlarının metnin *tutarlılığının* teşekkülündeki belirleyici etkisi gösterilmiştir.

Ahahtar Sözcükler: Metin, bağlaşıklık, tutarlılık.

**A TEXT LINGUISTIC ANALYSIS: COHESION AND COHERENCE
IN YUSUF ATILGAN'S STORY TITLED "TUTKU"**

Abstract

The basis for the text to appear as a semantic whole, which is defined as a communicative structure built by many linguistic units with great harmony, is *cohesion* and *coherence*, two basic criteria that complement each other. While *cohesion* is the network of grammatical and semantic relations between sentences at the text level, *coherence* is the name of the network of relations based on meaning and logic surrounding the text. In this study, it is aimed to show how *cohesion* and *coherence* criteria are realized in a modern story where the narrative is interrupted by stream of consciousness and flashbacks, apart from the chronological time understanding. In *Yusuf Atılgan*'s story called *Tutku*, the elements of cohesion were determined and exemplified, and the appearances of *coherence* were determined. Although the expression technique used in the text makes it difficult to establish cohesive relations between some sentences, the meaning and logical order established by another criterion that constructs the text has enabled the structure to be perceived as a

* Dr. Öğr. Üyesi; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, muzafferuzun@ktu.edu.tr.

whole. *Cohesion* and *coherence* are two criteria of *textuality* that complement each other and determine the integrity of the text. This assertion has been confirmed in the analyzed text. The decisive effect of *cohesion* elements such as *personal suffixes*, *tense*, *aspect*, *modal suffixes*, *ellipsis*, and *personal pronoun* on the formation of the *text's coherence* has been shown.

Keywords: Text, cohesion, coherence.

Giriş

Metni, anlamsal bir bütün olarak kuran işaretler ve bu temel iletişim biriminin teşekkülünde etkin her bir unsurun yapısal, anlamsal işlevlerinin belirlenmesi; *metin* incelemelerinin merkezinde yer alır. Tek başına *kelime* ya da *cümle*, bu tür incelemelerin esasını oluşturmaz. Metni oluşturan unsurlar arasındaki bağı, ilişkiler ağını çözümlmek, unsurların işleyişteki fonksiyonlarını görünür kılmak, metnin bildirişim değerini çözümlmek, metin incelemelerinin amaçlarındandır.

Dil bilimindeki gelişmeler, metin ile ilgili çalışmaların seyrini etkilemiş, bu da metnin tanımlanması ve değerlendirilmesinde birtakım farklılıkları beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede metin çalışmaları *yapısal*, *işlevsel*, *hem yapısal hem de işlevsel* çalışmalar olmak üzere üç temel kategoride şekillenmiştir. Başlangıçta *üretici dönüşümsel dil bilgisinin* etkisiyle metin çözümlmelerinde dil bilgisi ve içerik incelemelerini esas alan *yapısal yaklaşım* etkili olmuş, cümleler arası dil bilgisel bağlantılar da incelemenin temel konusu olarak düşünülmüştür. Metnin içinde bulunduğu bağlam ve bildirişimsel durumun öncelenmesi ile de metin çalışmaları, *işlevci yaklaşımı* esas almış, metnin oluşumunda belirleyici dil dışı etkenler, metni okuyanların beklentileri, bildirişim durumu hesaba katılmıştır. Metin çalışmaları, metni üreten ve anlamlandıran kişilerin donanımlarının, metin üretme ve anlama süreçlerinin metin çalışmalarında dikkate alınması sonucu, metni bir sürecin parçası yapan ruh dil bilimi ile bağlantılı *işlevci yaklaşıma* evrilmiştir (Şenöz, 2005, s. 23-26). Bu doğrultuda bir metnin inşasındaki temel koşulları ve bunların metin evrenindeki önemini açıklayan, metni bir süreç içerisinde değerlendiren Kintsch/van Dijk ile Beaugrande ve Dressler gibi araştırmacılar, daha sonraki metin çalışmalarının seyrini etkileyen kişiler olmuşlardır.

Kintsch ve van Dijk, söylemin anlamsal yapısını (semantic structure), *küçük yapı* ve *büyük yapı* olmak üzere iki düzeyde tanımlarlar. *Küçük yapı* (microstructure), söylemin yerel düzeyidir ve önermeler arası ilişkiler ile ilgilidir. *Büyük yapı* (macrostructure), söylemi bir bütün olarak karakterize eden daha küresel bir yapıya sahiptir. Her iki düzey de birtakım makro kurallarla ilişkilidir ve uyum içinde çalışır. Neticede metin, onu oluşturan cümleler bağlantılı ve bu önermeler büyük yapı düzeyinde küresel olarak organize edilmişse tutarlıdır (Kintsch, W. & van Dijk, 1978, s. 365). Van Dijk, tek tek cümleler ile ilgili çözümlmelerden ziyade metin içeriğinin geniş ölçekli ifadesi olan *büyük yapıya* (macro structure) yönelir. Süreç odaklı bir model ortaya koyan Van Dijk, metnin *büyük yapısı* ile gerçek dünyadaki olay ve durumların organizasyonuna dayalı önceden depolanmış bilgiler arasındaki ilişkiye dikkat çeker (Beaugrande ve Dressler, 1981, 20).

Beaugrande ve Dressler, metni tespit ettikleri yedi ölçütü taşıyan iletişim amaçlı bir oluşum olarak tanımlarlar. Onlara göre bu ölçütlerden biri karşılanmadığında iletişim gerçekleşmeyecek dolayısıyla metinden de bahsetmek mümkün olmayacaktır. *Metinsellik*

ölçütlerini *metin merkezli* ve *alıcıya yönelik* olmak üzere iki başlık altında ele alan Beaugrande ve Dressler, *bağlaşıklık* ve *tutarlılığı*; *metin merkezli*, *metin içi* birimlere yönelik işlemleri; *niyet* ve *kabul edilebilirlik* (intentionality and acceptability), *bilgisellik* (informativity), *duruma uygunluk* (situationality), *metinlerarasılığı* (inter textuality) ise alıcıya yönelik, kullanıcıyı merkeze alan işlemleri ifade etmek için kullanmışlardır (Beaugrande, Dressler, 1981, s. 8). Temel iletişim birimini *metin* olarak tanımlayan *metin dil bilimi* (Aksan, 2005, s. 257), özellikle bu yapısal ve anlamsal bütünün yüzey yapısına ve onu tamamlayan, arka planda işleyen ilişkiler ağına odaklanır.

Bir cümle dizisinin *metin* olarak adlandırılmasını sağlayan, *metin içi* ilişkileri tesis eden dile dair özelliklerin tümü (Günay, 2013, s. 72), *bağlaşıklık* olarak adlandırılır. Metnin ortaya çıkışında esas, *metin odaklı* iki *metinsellik ölçütünden* biri olan *bağlaşıklık*, cümleler arası dil bilgisel ve anlamsal ilişkileri kuran, biçimsel bütünlüğü tesis eden birimler ile sağlanır. *Bağlaşıklık* birimleri, aynı zamanda konuya işaret edip konunun gelişiminde belirleyici olan unsurlardır (Subaşı Uzun ve Keçik, 2003, s. 76).

Metin düzeyinde cümleler arasındaki bağı tesis eden *bağlaşıklık (küçük yapı)*, *dil bilgisel bağlaşıklık (grammatical cohesion)* ve *sözcüksel bağlaşıklık (lexical cohesion)* olmak üzere iki şekilde gerçekleşir.¹ *Gönderim*, *eksilti*, *değiştirim*, *bağlaçlar*, *benzerlik/koşutluk*, *zaman uyumu* ve *görünüş dil bilgisel bağlaşıklığı*; *tekrarlar* ve *aynı çağrışım alanından kelimelerin kullanılması da sözcüksel bağlaşıklığı* temin eden unsurlardır.

Metin merkezli diğer ölçüt, *tutarlılık (büyük yapı)*; cümle dizileri arasındaki sözcüksel, biçimsel ilişkilerin yanında sistemi bir arada tutan üst düzey bir anlamsal yapılanmadır ve metnin anlam ve mantık düzeyini, kurulduğu soyut yapıyı ifade eder. *Bağlaşıklık* *metin içi* dilsel birimler arasında daha çok dil bilgisel ilişkileri ifade ederken *tutarlılık* okurların/dinleyicilerin zihinsel faaliyetleri, algılama işlemleri sonucu çözümlenen anlam ve mantık ekseninde şekillenen *büyük yapıyı* tanımlar (Beaugrande ve Dressler, 1981). Okuyucu/dinleyicinin metni bütün olarak algılamalarının temelinde, bir amaca hizmet eden, aynı konu, aynı söylem etrafında birleşen

¹ *Bağlaşıklık* ile ilgili değerlendirmelere kaynak olup yön veren çalışmalar, metin incelemelerinde esas alınan tasniflerin belirleyicisi olmuştur. Bu çalışmalardan biri Halliday ve Hasan'ın *Cohesion in English* adlı eseridir. Bu eserde *bağlaşıklık* unsurları *gönderim* (reference), *değiştirim* (substitution), *eksilti* (ellipsis), *bağlama öğeleri* (conjunction) ve *sözlüksel bağdaşıklık* (lexical cohesion) olmak üzere beş bölüme ayrılır (Halliday ve Hasan, 1976). Bununla birlikte Halliday ve Hasan; *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* adlı çalışmalarında *Cohesion in English*'ten daha kapsamlı bir tasnif sunmuşlardır (Halliday ve Hasan, 1985, s. 82). Dikkat çeken bir başka çalışma *Introduction to Text Linguistic*'tir. Beaugrande ve Dressler, metni metin yapan temel ölçütleri açıkladıkları eserlerinde bir *metinsellik ölçütü* olan *bağlaşıklığın* araçlarını *tekrar* (recurrence), *kısmi tekrar* (partial recurrence), *paralellik* (parallelism), *eksilti* (ellipsis), *zaman* (tense), *görünüş* (aspects), *bağlantı* (junction), *tonlama* (intonation) başlıkları altında ele alırlar (Beaugrande, Dressler, 1981, s. 32). Türkçede yapılmış metin çözümlemelerinden biri Leyla Subaşı Uzun'a ait *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı* adlı eseridir. *Cohesion in English*'teki tasniften hareket eden yazar, *bağlaşıklık* ile ilgili tasnifi Türkçenin yapısını esas alarak geliştirmiştir. Türkçede birtakım eklerin sistemli gönderimsel işlevini dikkate alan Subaşı Uzun, *Ardıl-Bağımlı Gönderim Öğeleri* başlığı altında *iyelik*, *belirtme durumu*, *ilgi* ve *kişi* eklerine yer vermiştir. Ayrıca Beaugrande ve Dressler gibi *Biçimsel-sözlüksel Bağdaşıklık Öğeleri* başlığı altında *zaman*, *görünüş*, *kipe* ait kullanımları metnin sürekliliğine katkılarını düşünerek *bağlaşıklık* unsurları arasında ele almıştır (Uzun, L. S.,1995, s. 40-62). Türkçe metinler üzerinde yapılan çalışmalarda takip edilen tasniflerden biri Doğan Günay'a aittir. Metni; *Küçük Yapı*, *Büyük Yapı* ve *Üst Yapı* olmak üzere üç başlıkta inceleyen Günay, *Küçük Yapı (micro structure)* ve *Metnin Betimlenmesi* başlığında *bağlaşıklık* görünümlerine yer verir. *Büyük Yapı (macro structure)* ve *Metnin Çözümlemesi* başlığı altında ise *tutarlılığı*; *metnin anlamı*, *niyet*, *bilgi toplama*, *kabul edilebilirlik*, *yerlemlenme*, *özetleme* başlıkları ile metnin *büyük yapısının* teşekkülünde belirleyici bulur (Günay, 2013, s. 107-137).

birimlerin uyumu yatar. Bu ahengin kaynaklarından biri de bir ilgi ile birbirini takip eden cümleler, paragraflar, onların da ötesinde metnin tamamını saran *tutarlılık* ilişkileridir. Teşekkül eden uyumun keşfedilip *büyük yapının* çözümlenmesinde metin içi birimlerin yanında, okuyucu/dinleyicinin bilişsel özellikleri, dünya bilgisi, ilgi alanları, inancı gibi metin dışı bağlamın sunduğu şartlar da etkili olur (Beaugrande ve Dressler, 1981, s. 53).

Bir cümle dizisinin *metin* olarak tanımlanabilmesini sağlayan ölçütler, her defasında metnin kendi içinde teşekkül eder ve üretilen her metnin özelliğine, türüne (yazınsal, siyasi, hukuki...), işlevine (betimleyici, kanıtlayıcı, anlatısal...), kendisini üreten özneye, alıcısına üretildiği koşullara göre düzenlenir (Onursal, 2003, s. 127). Bu çalışmada klasik hikâyenin kronolojik zaman anlayışının dışında, anlatımın bilinç akışı ve geriye dönüşlerle kesildiği modern bir hikâyede, *bağlaşıklık* (küçük yapı) ve *tutarlılık* (büyük yapı) görünümlerinin ne şekilde gerçekleştiğini göstermek, metne özgü görünümleri değerlendirmek, işlev farklılıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çerçevede Yusuf Atılgan'ın *Tutku* adlı hikâyesi, bir metnin oluşumunda belirleyici iki temel *metinsellik ölçütü*, *bağlaşıklık* ve *tutarlılık* ekseninde değerlendirilmiş, her bir ölçütün alt başlıklarında öne çıkan hususlar örneklendirilmiştir. Çözümlemede Halliday, Hassan, Beaugrande, Teun A. van Dijk; Leyla Subaşı Uzun, Şükran Dilidüzgün, Gülşen Torusdağ, İlker Aydın gibi araştırmacıların ortaya koydukları değerlendirme ve tasnifler dikkate alınmıştır.

İncelemede, ilk olarak ele alınan *Tutku* adlı hikâyenin *Bağlaşıklık* (Küçük Yapı) görünümleri ve işleyişidir. *Dil Bilgisel Bağlaşıklık* ve *Sözcüksel Bağlaşıklık* olmak üzere iki ana başlık üzerinden değerlendirilen bu kısımda *gönderimsel bağlaşıklık*, *eksilti*, *değiştirim*, *bağlaç*; *zaman*, *görünüş*, *kipe* dair bilgilerin metnin bütünlüğüne katkısı ele alınmıştır. *Tutarlılık* (Büyük Yapı) bahsinde *Bölümsel Tutarlılık* alt başlığı ile metinde görülen *neden-sonuç*, *karşılaştırma*, *karşıtlık*, *özelletirme*, *bitişiklik* görünümleri; *Bütüncül Tutarlılık* kapsamında ise *işlev*, *başlık*, *konu* ve *konu cümlesi*, *anahtar kelimeler*, *içerik şeması*, *konu değişimi belirleyicileri*, *üslup*, *özet*, *sonuç cümlesi* alt başlıkları ile metnin anlam ve mantık düzeni ortaya konmuştur.

Metnin oluşumunda birbirlerini tamamlayan metin temelli iki *metinsellik ölçütü* *bağlaşıklık* ve *tutarlılığın*, yapılan çalışmalarda ayrı ayrı değerlendirilmesi, aralarındaki tamamlayıcı ilişkinin ortaya konmasını engellemiştir. Bu çerçevede çözümlenen anlamsal yapının metin merkezli işleyişi, Yusuf Atılgan'ın *Tutku* adlı hikâyesinden hareketle *bağlaşıklık* ve *tutarlılık* arasındaki ilişkiyi ifade eden somut verilerle ifade edilmiştir.

1. Yusuf Atılgan'ın Tutku Adlı Hikâyesinde Bağlaşıklık ve Tutarlılık Görünümleri

2. Küçük Yapı / Bağlaşıklık (Cohesion)

2.1. Dil Bilgisel Bağlaşıklık (Grammatical Cohesion)

2.1.1. Gönderimsel Bağlaşıklık Görünümleri

Gönderim, metinde yer alan dilsel bir birimin metin içinde ya da dışında bir başka dilsel birimin yerine kullanılmasına denir.² Cümle dizileri arasında söz dizimsel ve anlamsal bağları

² Gönderim ögesinin karşılığının metin içi ya da metin dışı bağlam aracılığıyla bulunduğu iki temel gönderim tipinden bahsedilir. *Metin dışı (exophoric) gönderim*; *metin içi (endophoric) gönderim*. Gönderim ögesi ve gönderimde

kuran gönderim unsurları aynı zamanda kelime ve kelime gruplarının sürekli, aynı şekilde tekrarının önüne geçmiş, daha etkili bir anlatımın oluşmasını sağlamıştır. Türkçe metinlerde *gönderimsel bağlaşıklık* görünümleri, *öncül bağımsız gönderim ögeleri* ve *ardıl/bağımlı gönderim ögelerinden* oluşur. *Kişi adıları, gösterme adıları, gösterme sıfatları; öncül bağımsız gönderim ögeleridir. İyelik ekleri, belirtme durumu eki ve kişi ekleri de ardıl/bağımlı gönderim ögelerini oluşturur.*³

2.1.1.1. Öncül/Bağımsız Gönderim Ögeleri

2.1.1.1.1. Kişi Adıları

Temsil ettiği isim unsurunun taşıdığı anlamsal yükü üstlenip metinde yeniden aynı şekilde tekrar edilmesinin önüne geçen *kişi adıları*, cümleler arası gönderim işlevleri ile metinde *bağlaşıklığı* kuran unsurlardan biridir.

Metinde, *ben* kişi adılıının sıklığının diğer kişi adılarından daha yüksek olması, hikâyenin Osman'ın ağzından anlatılması ile ilgilidir. Konuşma aktarımı içeren cümlelerin dışında *ben kişi adılı*, hikâyenin kahramanı Osman'a gönderimde bulunan bir *bağlaşıklık* unsurudur.⁴

“Ben hangi işe çağırırsalar giderim.” (s. 24) “Gök boncuklarım vardı benim.” (s. 26) “Şu bana bakan gözler gibiydi benim boncuklarım.” (s. 26) “Köye dışarıklı işçiler geldikten sonra bir gece beni işe çağırmadılar.” (s. 27) “Hatçeyi bekliyom ben.” (s. 27) “Ben hep gözlerine bakardım.” (s. 28) “Birkaç gün sonra bütün köylü beni unuttur gibi oldu.” (s. 29) “Sanki ben yoktum.” (s. 29) “Bana değil, benden öteye bakar gibiydi.” (s. 30) “Bu dümdüz ovada her şeye alıştıkları gibi bana da alıştılar.” (s. 30)

İncelenen metinde *ben, sen, o* kişi adılarının *Osman ve Hatçe* isim unsurları ile kurduğu gönderimsel ilişkinin sıklığı, metnin *tutarlılığının* inşasında etkilidir. Metni kuşatan *karşıtlık, karşılaştırma, neden sonuç* bağlantılarının tesisinde *Osman ve Hatçe* isim unsurları üzerinden *gönderim* fonksiyonları ile öne çıkan *kişi adıları*, metnin *büyük yapısına* da katkıda bulunmuştur. Hikâyenin bir noktasından sonra Osman'ın Hatçe'yi *o* kişi adılı ile karşılaması, *sen* kişi adılı *Hatçe* isim unsurunun yerine metnin sonunda sadece bir yerde kullanması, metnin kahramanları arasındaki ilişkinin okuyucuya yansıtılmasında etkili olmuştur.

bulunulan unsurun metindeki sırasına göre *metin içi gönderim, art (anaphoric) ve ön (cataphoric) gönderim* olarak iki çeşittir (Halliday ve Hasan, 1976, s. 33).

³ Subaşı Uzun, *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı* adlı eserinde *cohesion* kavramı için *bağdaşıklık* terimini kullanırken 2007'deki çalışmasında aynı kavram için *dilbilgisel bağlaşıklık, eksilti yerine eksiltme, değiştirme yerine değiştirme, sözlüksel bağdaşıklık yerine sözcüksel bağlaşıklık* terimini kullanmıştır (Keçik, İ.; Uzun, L. S., 2007, s. 30-33). Bu paralelde mevcut çalışmada *cohesion* kavramı, *bağlaşıklık* terimi ile karşılanmıştır. Dilidüzgün, *Dil Bilgisel Bağlaşıklık ve Sözcüksel Bağlaşıklık* unsurlarını *Küçük Ölçekli Yapı* başlığı altında verir. Leyla Subaşı Uzun'un *Dil Bilgisel Bağlaşıklık* içerisinde ele almadığı *koşutluk, işlevsel tümce görüngesi, titremlemeye Dilidüzgün*, tasnifinde yer verir (Dilidüzgün, 2017, 50-67). Torusdağ ve Aydın (2020), Dilidüzgün'ün tasnifi ile aynı şekilde *bağlaşıklığı, Küçük Ölçekli Yapı* olarak adlandırıp benzer başlıklarla açıklarlar (Torusdağ ve Aydın, 2020, s. 65-183).

⁴ *Ben kişi adılı* Osman (51), Hatçe (7), Fadime (1), Muhtar Saim (1) için toplamda 60 kez; *sen kişi adılı* Osman (6), Hatçe (2), Fadime (3), Muhtar Saim (1) için toplamda 12 kez; *o kişi adılı* Osman (2), Hatçe (16) için toplamda 18 kez; *biz adılı* köylülere (1), tarlada çalışanlar (1), Osman ve anası (2), yavaşma ve Osman (3), okul çocukları ve Osman (1) için toplamda 8 kez; *onlar kişi adılı* köylülere ve Osman'ın ağabeyleri için birer kez kullanılmıştır. *Siz kişi adılı* metinde yer alamamıştır. Bu doğrultuda en sık kullanılan *kişi adıları, ben ve o*, karşıladıkları açık isimler ise *Osman ve Hatçe* olmuştur.

2.1.1.1.2. Gösterme adlları

Gösterme adlları, okuyucunun *art gönderim* ilişkisi ile metinde daha önce yer almış, bahsedilmiş bilgiye ulaşmasına aracılık eder. Böylece eski bilgilerin aynı kelimelerle tekrarının önüne geçilmiş olurken metnin bütünlüğüne de katkı sağlanır.

Çayırdı yatarken sabahları cebime koyduğum ekmeği çıkarır yerdim. Sonra kalkar, çocuklar görmesin diye arkalardan dolaşip *buraya* gelir, ta sığırlar otlaktan dönünceye dek kalırdım. Onu görmesem bile içim yalnız *burada* rahatlıyordu. (s. 28)

Osman, Hatçe'ye tutulması sonrası Hatçe'nin evinin karşısındaki *çifte karaağaçlardan sağdakinin altına* gelir oturur ve günlerini onu görebilmek için başta avlunun *kocaman tahta kapısına* sonra *mor çiçekli perdesi kıpırdayan tek pencereye* bakarak geçirir. Hatçe'yi görmek için beklediği *karaağacın altı*, metnin sonuna kadar *bura gösterme adlı* ile ifade edilir.

Gözlerinde *şimdiye dek görmediğim acıyan bir bakış* vardı. Ya anaminkiler? *Öylesi* değildi *onlar*. *Bunlardaki* acımaya bir başka, bir anlatamayacağım şey karıştı; maviyle karışık acıma. (s. 25)

Onlar gösterme adının Osman'ın anasının bakışları ile kurduğu *art gönderimsel bağ*, *bunlar gösterme adının* daha önce verilen *Hatçe'nin gözlerindeki şimdiye dek görmediği acıyan bakış* ile kurduğu ilgi, bir *bağlaşıklık* ilişkisidir.

2.1.1.1.3. Gösterme Sıfatları

Gösterme sıfatları, kullanıldıkları isim unsurları ile metinde daha önce geçmiş eski bilgi taşıyıcılarına gönderimde bulunup metnin bütünlüğüne hizmet eder. Birlikte kullanıldığı isim unsurunu belirli kılıp gönderim ilişkisi ile bağlandığı öncülün bütün anlamsal yükünü taşır (Özil ve Şenöz, 1996, s. 31). Böylece eski bilginin aynen tekrarının önüne geçen gösterme sıfatları, bilginin aktarımını çok daha kısa bir yolla sağlar.

Bu avluya bir zamanlar ben de girerdim; yanaşmaya birlikte gübre atmıya, motor yıkamaya, çuval kollaşmaya, ama *o* zamanlar Hatçe'yi bilmiyordum. *Bu* avlu ötekilerden başka bir avlu değildi daha. Hatçe de öyle. Daha bana su vermemişti, Necip Ağa'nın kızıydı. *O* günden beri başka. (s. 25)

Metinde *avlu* hakkında öğrenilen ilk bilgiler başlangıçta henüz sebebi okuyucu ile doğrudan paylaşılmayan fakat sezdirilen, Osman'ın avlunun *boyasız, tahtadan, büyük sokak kapısına*, sonrasında *Necip Ağa'nın Avrupa kiremitli saya damının üstündeki, mor çiçekli perdesi kıpırdayan tek penceresine* bakıyor olmasıdır. Ayrıca pek seyrek açılan sokak kapısının ağanın büyük oğluna ya da yanaşmaya açılmasını görmesi, Osman'da bir burukluğa neden olur. *Bu* ve *o gösterme sıfatının gönderim gücü* ile metinde gösterilen unsura dair eski bilgiler yeniden işaret edilip okuyucuya hatırlatılır.

Ben boyuna ona bakıyorum. Susuzluktan yüreğim yanıyor. Gitse, bir tas su getirse. *O* günkü gibi. Birden gözlerinde *o maviyle karışık acıma* başladı. (s. 32)

O gösterme sıfatı ile işaret edilen gün, Hatçe'nin Osman'a ilk kez su verdiği gündür. Bir diğer *gösterme sıfatı* ile Osman'ın daha önce hiç görmediği ilk defa Hatçe'nin gözlerinde karşılaştığı *maviyle karışık acıyan bakış* gönderim ilişkisi ile okuyucuya hatırlatılır.

2.1.1.1.4. Kelime veya Kelime Grubu ile Yapılan Art Gönderimler⁵

Daha önce metin düzeyinde bulunmuş bir kelime ya da kelime grubunun yerine *kişi*, *kişi adlı* ya da *işaret sıfatının* dışında kelime ya da kelime grubunun kullanılması bir başka *gönderim* çeşididir. *Gönderim* ilişkisi ile birbirlerine bağlanmış unsurlar arasında metin bağlamının sunduğu bir anlamsal ilişkiden bahsedilir. Fakat kurulan bu metin içi bağ, söz konusu unsurların metnin dışında sözlüksel olarak birbirleriyle ilişkili olduğu anlamına gelmez.

Evde yalnız. Perde kıpırdıyor. Arada bir esiveren incecik yelden değil bu perdenin sallanışı, biliyorum. Ne kadar -Rezil etti beni *gidinin kaçığı!* Kala kala *Kör Fadime'nin piçine* mi kaldım?' dese de benim varlığımı biliyor. (s. 31)

Osman, metinde muhtelif yerlerde *kör karının piçi*, *Kör Fadime'nin piçi*, *namıssız piç*, *tabanı yarık*, *gidinin delisi*, *gidinin kaçığı*, *garip*; benzer şekilde Hatçe, *Ağa'nın kızı*, *kancık* kelime ve kelime grupları ile karşılanmaktadır.

2.1.1.2. Ardıl/Bağimli Gönderim Ögeleri

2.1.1.2.1. İyelik Ekleri

İyelik ekleri, *gönderim* işlevi ile bir isim unsuruna işaret eder. İyelik eklerinin kurduğu temsil ilişkisi metin düzleminde *gönderim* ile bağlandığı isim unsurunun yeniden yazılmasını gereksiz kılar. Bir belirsizliğin olmadığı, vurgu ya da bir karşılaştırmadan bahsedilemeyecek durumlarda iyelik ekinin *gönderim*de bulunduğu isim unsuruna metin düzeyinde yer verilmesi yazarın bir tercihi olarak da düşünülmemeli (Uzun, 2018, s. 110), aynı unsura metin düzeyinde yer verilmemiş olması da onun *eksilti* olarak tanımlanması anlamına gelmemelidir.

Birden üçüncü mü, yoksa dördüncü dirgende mi, hayatın kıyısında onu gördüm. Dallı basmadan bir entari vardı *sırtında*. *Başı* açıktı. *Saçları* çürük saman sarısıydı. Eğilmiş, *elindeki taşı* yalın kulplu testiden doldururken bana bakıyordu. (s. 26)

Sırt, *baş*, *saçlar*, *el* isim unsurlarına getirilen iyelik ekleri, metinde *Hatçe*'ye işaret eder. Metin boyunca benzer şekilde farklı isim unsurları ile kurulan bu *gönderimsel* ilişki, *iyelik ekini* bir *bağlaşıklık* birimi yapar.

2.1.1.2.2. Belirtme Durumu Eki

Belirtme durumu eki, daha önce tanımlanmış, işaretlenmiş isim unsuruna işaret eder. Ekin isme yüklediği bu anlam, aynı isim unsurundan yeniden bahsedildiği, metin bağlamında *gönderim* işlevi kazandığı anlamına gelir.

İlerden, bahçe yanından ardına bir toz bulutu takmış, *Necip Ağa'nın motoru* geliyor. Eğildim; yarısına dek içilmiş izmariti alıp cebime koydum. Kim atmış bunu bitirmeden? *Motoru* ağanın yanaşması sürüyor. (s. 23)

Belirtme durumu eki almış *motor* isim unsuru, daha önce bahsedilen *ardına bir toz bulutu* *takıp gelen Necip Ağa'nın motoru* bilgisini taşır.

⁵ Metinde kahramanların isimleri doğrudan yinelenmesi gibi aynı kahramana farklı isim ve hitaplar kullanılarak da *gönderim*de bulunulur. Metinde içeriği pekiştirip istikrarı sağlayan bu durum metin dil biliminde *gönderimin yinelenmesi* olarak *art gönderim* şeklinde adlandırılmaktadır (Parlak, 2010, s. 91).

2.1.1.2.3. Kişi Ekleri

Yüklemdeki kişi eklerinin gönderimsel ilişki ile bağlanıp temsil ettikleri isim unsurlarına, *bağlam* ile ulaşılır. *Kişi ekleri; zamirler, gösterme sıfatları, eksilteler* gibi metnin *bağlaşık* bir yapı kazanmasında etkili bir tekrar çeşididir. Metin düzeyinde her zaman yer almayan isim unsurları, kişi ekleri vasıtasıyla tekrar edilir.

Köyde sanki kimseler kalmamış. Millet pamuk çapasında. En tuhafı çocukların olmayışı. Ne çocuk vardır bu köyde! Ardıma düşerler, ‘Karabiberim’ havasına uydurup hep bir ağızdan ‘Osman aşçı, pis karabaşçı’ diye tuttururlar. Söverim. Üstlerine varsam çil yavrusu gibi dağılırlar. (s. 23)

Düşerler, tuttururlar, dağılırlar çekimli fiillerinde III. çokluk şahıs eklerinin temsil ettiği isim unsuru *çocuklardır*. *Şahıs ekleri; kurduğu gönderim ve tekrar ilişkisi* ile metnin bütünlüğüne hizmet eden birer *bağlaşıklık* unsurudur.

Bir aydır yağmurun yağmadığı zamanlar hep buradayım. Bacaklarımı uzatıp oturdum. Cebimden birkaç izmarit çıkarıp tütünlerini el kadar bir gazete kâğıdına yaydım, sardım; dudaklarıma kıstırdım. Kavı, düven taşını, kırık ege demirini çıkardım, çaktım. (s. 25)

Özellikle *konuşma aktarımı* içeren cümlelerin dışında I. teklik şahsa bağlanmış çekimli fiillerin varlığı, hikâyenin, Osman’ın ağızından anlatılması ile ilgilidir.

2.1.2. Eksilti

Metin bağlamı veya dünya bilgimizin sağladığı edim bilimsel bilgiyle doldurulabilen, metinde bağlaşıklığı sağlayan söz dizimsel boşluklar, *eksilti* (Alm. Ellipse, Fr. Elipse, İng. Ellipsis) olarak tanımlanır. Hem sözlü hem de yazılı anlatımda iletişim için gerekli olmayan okuyucu/dinleyici tarafından tamamlanabilen her unsur düşürülür. Metinde herhangi bir anlam kaybına yol açmayan bu işlem sonucu ortaya çıkan boşluk, bağlamın sunduğu imkânlarla okuyucunun zihninde tamamlanır. Böylece metinde daha önce verilmiş, okuyucu/dinleyicinin sahip olduğu, cevabı belli eski bilginin bir boşluk ile tekrarı, *eksiltiyi* bir *bağlaşıklık* ögesi yapar. Bu işlevlerine ilaveten *eksilteler*, yazara özgü bir hâl alıp belli bir tekrara ulaştığında bir üslup belirleyicisi olarak tanımlanır.

2.1.2.1. Özne Eksiltisi

Özneye cümlede her daim yer verilmemesi, şahıs ekinin *gönderim* işlevi ile ilgilidir. Çekimli fiilin ya da isim cümlelerinde ek fiilin aldığı şahıs eki, cümledeki özne unsuruna işaret eder. Bu durum, özneye söz düzeyinde yer verilmesini, konuşan/yazanın tercihinine bırakır.

“Serindi.” cümlesinin özne unsuru, söz düzeyinde ifade edilmese de okuyucu daha önce zikredilen kelimeler *tas, testi, susa-, iç-, ağız;* metnin sunduğu bağlam ile *su* özne unsurunu zihnen tamamlar. Ayrıca öncesinde Osman, Hatçe’nin kendi dünyasında anlam kazanışını, “Daha bana su vermemişti, Necip Ağa’nın kızıydı.” sözleri ile ifade etmiştir.

Eğilmiş, elindeki *tası* yalın kulplu *testiden* doldururken bana bakıyordu. Hem onu hem arabanın yanında gezinen kızılımsı tavuğu, hem de elimde kalakalan dirgenin dişleri arasından pıtır pıtır dökülen gübreleri aynı anda görebilmem şaşılacak şeydi. Doğrudu. -*Susadın mı Osman? Al iç istersen.* dedi. Dirgeni bırakıp yürüdüm. Uzattığı ak sırlı *tası* alıp *ağızuma* götürdüm. [...] Serindi. (s. 26)

Anlatıcı, *Osman*'ın dünyasında *Hatçe'nin gözleri* ile ilgili bir tanımlamaya giriştiğinde okuyucunun kestirebileceği [*Hatçe'nin*] *gözleri özne* unsurunu söz düzeyinde ifade etmemiş, böylece *gözler* ile ilgili o an okuyucunun daha çok dikkat etmesini istediği niteliği, söz düzeyinde yalnız bırakarak ön plana çıkarabilmiştir: “Kaskatıydılar.”

Ben hep gözlerine bakardım. *Kaskatıydılar*. Testiyi doldurmuş dönerken durur gene bağırdı. (s. 28)

2.1.2.2. Nesne Eksiltisi

Geçişli çatılı bir fiilin yüklem olduğu cümlelerde *nesne* zorunlu unsurdur. *Nesne* metin içi bağlamdan hareketle tamamlanabiliyor, bir belirsizliğe neden olmayıp iletişimde bir aksaklığa yol açmıyorsa nesnenin söz düzeyinde yer alıp almaması konuşan/yazanın tercihinine bağlıdır. Bağlam, belirsizliği gidermiyorsa *nesne eksiltisi*, dil bilgisi dışıdır ve *öncüile gönderimde* bulunan bir zamirin kullanılması şarttır (Erguvanlı Taylan, 1986, s. 218, 220).

Sardım, dudaklarıma kıştırdım ifadeleri ile bahsedilen, *cigaradır*. *Osman*'ın topladığı *izmarit*lerden birkaçının *tütün*lerini kâğıda yayması ile anlaşılan ve sonrasında okuyucunun metin bağlamı ve daha önce metinde geçmemesine rağmen dünya bilgisi ile çıkardığı, *cigara* isim unsurudur.

Cebimden birkaç *izmarit* çıkarıp *tütünlerini* el kadar bir gazete kâğıdına yaydım, [.....] *sardım*; [.....] *dudaklarıma kıştırdım*. Kavı, düven taşını, kırık eğe demirini çıkardım, çaktım. Kav geç yandı. İlk nefes kötü, öğürtücü ama insan alışıyor. Çoktandır hazır cigara içtiğim yok. (s. 25)

Osman, *Hatçelerin* avlusunun boyasız tahtadan, büyük sokak kapısına neden baktığını, burada neden beklediğini anlatmak, paylaşmak ister. Oradan geçene, sonra gelip kendisine takılan çocuklara *Hatçe*'yi görmek için beklediğini söyler. Ertesi gün bunu bütün köylü öğrenir. Yazar, metin içi bağlam ile rahatça tamamlanabilecek, metinde daha önce verilen bilgiyi tekrar etmemiş, söz dizimsel yapıda bırakılan boşluğa okuyucunun tamamlamasını istemiştir.

-“Hatçeyi bekliyomuş!” Artık yeğindim. Ertesi gün sanki bütün köylü [.....] biliyordu. Bana *Hatçe'nin* lafını ettiriyorlar, tutup gülüyorlardı. (s. 27)

2.1.2.3. Yer Tamlayıcısı Eksiltisi

Metinde *yer tamlayıcısı* görevi ile bulunan bir kelime ya da kelime grubu, birbirini takip eden cümlelerde ortak öge konumunda ise cümlelerden birinde söz düzeyinde yer alırken diğer cümlelerde eksiltilir. Böylece aynı kelimenin hiçbir değişiklik yapılmadan tekrar edilmesi ile metinde oluşacak olumsuzluğun önüne geçilir.

Muhatapların belli olduğu bir diyalogda *Hatçe'nin evinin önünde Osman'ı görenler* ve *Osman* ya da temsil görevi üstlenen *gönderim* unsurları *onlara, bana* kelimelerinin her defasında yeniden söz düzeyinde gösterilmemesi yazarın tercihi ile ilgilidir.

Akşam üstleri hep buralarda olurum. Görenler, -Osman, ne dolaşyon buralarda' diye [.....] sorarlardı. [.....] [.....] Söylemezdim. (s. 27)

Anlatırdı, laf anlatırdı, bağırdı çekimli fiillerinin kullanıldığı cümlelerde *kime* sorusunun cevabı, bu fiillerin zorunlu unsuru *yer tamlayıcısı*, *Osman* isim unsuruna *gönderim* ilişkisi ile bağlanan *bana* kelimesi, metin bağlamının sunduğu imkânlarla okuyucu tarafından

tamamlanır. Metindeki ipuçlarının tamlayıcıyı gereksiz kıldığı, zorunlu tamlayıcının kullanılmamasının bir belirsizliğe neden olmadığı durumlarda unsura söz düzeyinde yer verilmez.

Osman, aklını başına devşir... diye başlar, [.....] dinlemediğim, uzun uzun bir şeyler anlatırdı. Geceleri az uyuyordum. Sabahleyin gelir buraya otururdum. Geçenler [.....] laf atarlardı. Kuşluğa yakın, kapıdan elinde yalın kulplu testisiyle Hatçe çıkardı. Yirmi adım ötemde durur, öfkeden titreyen bir sesle [.....] bağırdı: -Kalk git burdan, kör karının piçi ... (s. 27)

2.1.2.3. Zarf Tümlenci Eksiltisi

Seçimlik bir öge olan *zarf tamlayıcısı* görevinde kullanılan bir kelime ya da kelime grubu art arda gelen cümlelerde eğer ortak öge ise bu cümlelerden sadece birinde kullanılırken diğerlerinde eksiltilir.

‘—Uyan lan boncuk!’ ‘—Sataşman. [.....] İyi değildir; sonra [.....] bir hâl gelir başınıza.’ (s. 24)

Metin bağlamı ile istenilen bilgiye eksiksiz bir şekilde ulaşılabileceği düşüncesi ile bırakılan boşluk, okuyucu tarafından *sataşırırsanız, sataştığımız için, bu şekilde davrandığımız için...* şeklinde doldurulabilir.

2.1.2.4. Yüklem Eksiltisi

Cümlelerin temel ögesi olan yüklem de eksiltilebilen unsurlar arasındadır. *Yüklem eksiltili cümlelerde* bağlam, düşürülen *yüklem* unsurunu tamamlanabilmesini sağlar. Metin düzeyinde cümle görünümünden uzak olsalar bile bu tür ifadeler, anlam kaybı yaşamaz ve yargı bildirmeye devam eder.

Köpekler havlıyor. ... kurbağalar [.....]. şeklindeki diziliş; sonrası *sesleri* ifadesi metinde daha önce geçmese de bağlam ve okuyucunun dünya bilgisi, metinde bırakılan boşluğun rahatlıkla tamamlanabilmesini sağlamıştır.

Ben uzanmış yatıyorum. *Köpekler havlıyor.* Bir de *kurbağalar* [.....]. Deringöl'dekilerdi bunlar; sesleri uzaktan geliyor. (s. 31)

Eksilti, yazarın söz düzeyinde yaptığı tercihlerle ilgilidir. Metinde cümleyi “Bana mı el etti?”, “İçimde bir korku var.” şeklinde de oluşturabilecek olan yazar, bağlamın sunduğu bilgileri kullanıp boşlukları okuyucunun tamamlamasını istemiştir.

Aralıkta durup iki yanına bakındı; *el etti.* Bir yalaza yaladı yüzümü. *Bana mı* [.....]? Kimseler yok sokakta. Telaşla bir daha el etti. Başı açık. *İçimde bir korku* [.....], yürürken göğsüm daralıdaralıveriyor. (s. 32)

2.1.3. Değiştirim

Mevcut bilgilere eklenen yeni bilgiler, metnin gelişimini sağlarken eski bilginin farklı usullerle tekrarı, *bağlaşık* yapının oluşumunda belirleyicidir. Eski bilgilerin tekrarına ihtiyaç duyulduğunda kullanılan bir *bağlaşıklık* görünümü de *değiştirim*dir. Metinde bir isim, fiil ya da cümlelerin tekrarına gerek duyulduğunda onların yerini dolduracak bir başka dilsel birim yerleştirilir.

“Hatçe de öyle.” ifadesinde *öyle* sözcüğü daha önceki ifade ile anlam kazanır. Metin bağlamından çıkarılabilecek ve Hatçe de ... ifadesini tamamlayacak *diğerlerinden farklı biri*

değildi cümlesi söz düzeyinde yer almayı *öyle* sözcüğü ile değiştirilmiştir. Böylece art arda gelecek benzer ifadelerin önüne geçilmiş, bir gönderimsel birim ile söylenmek istenen ifade edilebilmiştir.

Bu avluya bir zamanlar ben de girerdim; yanaşmaya birlikte gübre atmıya, motor yıkamaya, çuval kollaşmaya, ama o zamanlar Hatçe'yi bilmiyordum. Bu avlu ötekilerden başka bir avlu değildi daha. Hatçe de öyle. Daha bana su vermemişti, Necip Ağa'nın kızıydı. O günden beri başka. (s. 25)

2.1.4. Bağlaçlar

Halliday ve Hasan (1976)'ın *gönderim*, *eksilti*, *değiştirim* ve *sözcüksel bağlaşıklıkla* beraber metinde hem dil bilgisel hem anlamsal bağlar kuran unsurlar arasında değerlendirdikleri (Halliday ve Hasan, 1976, s. 91) *bağlaçlar*; cümle, paragraflar arası ilişkiyi sağlayan, metinsel bütünlüğün tesisinde, biçimsel ve anlamsal açıdan etkili bir dil birimidir. Kullanıldığı bağlama göre çeşitli anlam ilişkileri ile dil birimleri arasında *ekleme*, *zaman*, *karşılaştırma*, *karşıtlık*, *nedensellik*, *özelleştirme*, *koşul* anlam ilişkisi kurarak (İşsever, 1995, s. 86) metnin *bağlaşıklık* hem de *tutarlılığına* hizmet eder. İncelenen metinde bağlaç çeşitliliği ve sayısı sınırlıdır. Tespit edilen bağlaçlar *oysa*, *belki*, *ama*, *sonra* sözcükleridir.

İki cümleyi *karşıtlık* ilgisiyle birbirine bağlayan *ama* bağlacı cümleler arası irtibatı kuran bir *bağlaşıklık* unsurudur.

İkinci taşı gücün bitirdim *ama* bir daha verse gene içecektim. (s. 26)

Metinde zaman anlamsal işlevi ile kullanılan *sonra* bağlacı, cümlelerin bir zaman sıralaması, öncelik sonralık ilgisi ile birbirini takip ettiği durumda kullanılmıştır.

Çayırdaki yatarken sabahları cebime koyduğum ekmeği çıkarır yerdim. *Sonra* kalkar, çocuklar görmesin diye arkalardan dolaşır buraya gelir, ta sığırlar otlaktan dönünceye dek kalırdım. (s. 28)

2.1.5. Zaman, Görünüş, Kip

Metinde yaşananların kronolojik bir sırayla sunumunda, anlatıcının zihninden geçenleri takip ettiğimiz, bir başka konunun aktarıldığı veya geri dönüşlerle okuyucunun yeni bilgilerle beslendiği durumlarda kullanılan ve *zaman*, *görünüş*, *kip* bilgisini sunan ekler, *bağlaşıklığı* destekleyen diğer unsurlardır.

Osman, içinde bulunduğu anı anlatırken çağrışımlarla geçmişte yaşadığı bazı olayları, köydeki rutinleri, hislerini, düşüncelerini, yaptıklarını, yapamadıklarını hikâyeye taşır. Metinde içinde bulunduğu zaman dilimi ile o ana kadar yaşadığı bazı hadiselerin geçişlerle bir arada anlatıldığı görülür.

İlerden, bahçe yanından ardına bir toz bulutu takmış, Necip Ağa'nın motoru *geliyor*. *Eğildim*; yarısına dek içilmiş izmariti alıp cebime *koydum*. Kim atmış bunu bitirmeden? Motoru ağanın yanaşması *sürüyor*. Bakındı şu tabanı yarığın çalımına! *Sırttı*.

— Osman lan, karabaş mı *topluyorsun?* dedi.

Sövdüm. Gâvur sattığı toza boğup *geçti* beni. Yanaşma dönüp *bakmadı*. (s. 23)

-*DI* metinde en sık kullanılan *zaman* *ekidir*. Birincil görevi, konuşma anından önceki zamanı bildirmek olan -*DI eki*, geçmiş zamanın dışında farklı bir zamanı ifade eden işlev ile de

kullanılabilir. *-DI eki* bir bağlamda herhangi bir zarf ya da bir yönlendiriciye ihtiyaç olmaksızın şimdiki anı veren tek ektir. Böyle bir kullanımda gerçek zaman çizgisi üzerinde geçmişten şimdiye geçiş anını ifade eder ve konuşulan anın bilgisini verir. Ekin bu özelliği, şimdiki zaman eki ile birlikte uyum içinde kullanılabilmesini sağlamıştır. *-yor eki* öncelikli olarak konuşma anında yapılan vaka ve durumları ifadede kullanılır. Aynı zamanda ekin konuşma anından önce gerçekleşen vaka ve durumlar için de tercih edilebiliyor olması, metinde zamana dair uyumu tesis etmiştir (Benzer, 2012, s. 155, 156).

Bağlama göre görünüş değeri değişebilen *-DI ekinin* öncelikli *görünüş* özelliği, *bitmişlik*. *Bitmişlik, sürme, görünüş* türüne sahip olan *-yor eki, zaman* ve *görünüş* bakımından birbirini tamamlayacak şekilde metinde kullanılmıştır.

Metinde *-yordu, -AcAktI, -Ar/IrdI* biçimleri ile içinde bulunan andan öncesine gidilir. Bu işlevleriyle ekler, benzerlik arz eder.

-yordu biçimi, içinde bulunulan zamana değil, fiili konuşma anından önce, geçmişte bir müddet devam etmiş, konuşma anında ise *bitmiş* olan vakalara taşır. *Osman*'ın geriye gidişlerinde süren olayların, birtakım hâllerin anlatımında başvurulan ektir.

İlk yaz başıydı. Avlunun ortasına yığılı kışık gübreyi kırdaki zeytinliğe taşıyorduk. Motoru ağanın oğlu sürüyordu. Biz, yanaşmayla, arabayı dolduruyor; zeytinliğe varınca gübreyi ağaçların altına yayıyorduk. “Hafif iş” diyordum kendi kendime. Dönerken Ekrem bize cigara veriyordu. (s. 25)

Metinde sıklığı ikinci sırada olan kuruluş *-Ar/IrdI* biçimidir. *-Ar/IrdI* şeklinde kurulan ve geniş zamanın hikâyesi şeklinde adlandırılan bu biçim, konuşma zamanından önceki zaman dilimine gönderimde bulunur. Bu biçim özellikle geçmişe dönük alışkanlıkları anlatmak için kullanılır (Benzer, 2012, s. 253). Hikâyede *-Ar/Ir eki alışkanlık kipliği*; *-DI eki* ise zaman görevinde kullanılmıştır. *Osman* alışkanlıklarını, anasına, köye dair tekrar eden hâlleri bu biçim üzerinden anlatır.

Yıllar önce bütün boncuklarımı attım. — Osman be, bir dizi deve boncuğuna kandırılmışlar seni ha? *derlerdi*. Bağıra bağıra *ağlardım*. Bana o bir dizi gök boncuğu vereni unuttum. Çocuklar unutmuyorlar. ‘— İstersen veririm sana bunları; ama burda değil. Gel hele!’ demişti. Çok eskiden deve çanlarını duydum mu yerimde *duramazdım*. Anam *bağırırdı*. ‘— Amanın Osmaaan, arkalarından geçme sakın. Deve tepmesi onmaz!’ küçücük bir eşeğin arkasında odun yüklü, ortaları kızıl çizgili, beyaz yörük çuvalları yüklü sıra sıra develer *geçerdi* yoldan. Bizim köyde deve yoktu; dağ köylerinden *gelirlerdi*. (s. 24)

Osman'ın planları, hisleri, isteklerinin yansıtılmasında çekimli fiillerin aldığı biçimler belirleyicidir. Bu eklerden biri olan *-AcAktI* konuşma anından önceki bir vakaya atıfta bulunur, dil kullanıcısının *geçmişe dönük niyetini* bildirir.

Önümüzdeki güne bir sağılır manda *alacaktık*. (s. 24), Hani güzel sağılır manda *alacaktık!* (s. 26) Bütün gün toprakla didişmekten bitkin insanları *uyandıramayacaklardı*. “Yoksa yeniden boncuklarım mı *olacaktı?* (s. 26), İkinci taşı gücün bitirdim ama bir daha verse gene *içecektim*. (s. 26), *Dayanamayacaktım*. (s. 27), Yazmayı öğreseydim gizimi yalnız o *bilecekti*. (s. 28)

Bir olay ya da durum karşısında konuşmacının öznel tavrı, tutumu, duygu, düşünceleri, niyeti *kiplik* aracılığıyla ifade edilir. *Kiplik işaretleyicileri, -DI, -mlş, -AcAk, -Dlr* gibi birer

bağımlı biçimbirim olabileceği gibi *galiba, çabuk, derhal, kesin, eminim ki, farz edelim ki, bence* gibi sözlüksel değeri olan bağımsız biçimbirimler de olabilir (Hirik, 2013, s. 250). Osman ve Hatçe'nin kimliği ile ilgili düzenlemede belirleyici, onların hislerinin, isteklerinin aktarımında araç olan *-A, -sA, (Ø)* biçim birimleri; metnin konu, mesaj ve tutarlılığının şekillenmesinde rol almıştır. Bu aşamada birer *kiplik işaretleyicisi* olan *zaman ekleri*, anlamsal açıdan metne kazandırdıkları düşünüldüğünde büyük yapının da bir parçası olur.

İnsanlar gelip *sorsunlar* istiyordum. -Osman, ne arıyorsun burda?' *desinler.* (s. 27)
Anlatayım, beni tedirgin eden gizin ağırlığını *paylaşayım* onlarla, *yeğınleşsin.* (s. 27)
 Yazı yazmasını *bilsem* kimselere değil, salt ona söyledim. (s. 27), Bir cigara olsa. (s. 31)
Varsın gitsin. Ben de giderim şehire. (s. 32) Boyuna ona bakıyorum. *Konuşsun* istiyorum; *bağırın, sövsün.* (s. 32) *Söylesem.* -*Üzülme sen, aldırma' desem!*
 Diyemiyorum. (s. 32) *Gitse, bir tas su getirse.* (s. 32)

2.2. Sözcüksel Bağlılık (Lexical Cohesion)

Bir metnin bütünlüğünün sağlanmasında dil bilimsel bağıntıların yanında söz varlığı ile ilgili yapılanmadan da bahsedilir. Buna göre birbirleriyle ilişkili *sözcük kadrosu*, cümle dizileri ve paragraflar arasında anlamsal bağlantının kurulup metnin gelişmesine yardım eder. Metni inşasında etkin, çizgiselliğini, anlamsal sürekliliğini tesis eden bu *sözcük ağı, bağlılığı* tesis ederken metnin *konusu* ve *mesajının* şekillenmesinde de belirleyicidir. *Sözcüksel bağlılık* bir konu etrafında birleşen sözcükler ile tesis edilir ve bu sözcük kadrosu metinde *bir sözcük, sözcük grubu, cümlenin hiç değiştirilmeden tekrarından; eş-yakın, karşıt anlamlı ve aynı kökten türemiş sözcüklerden, aynı bilgi alanına ait* ve metne özgü ancak *kişisel çağrışımlar* neticesinde bir araya gelmiş sözcüklerden oluşur.⁶ *Tutku* adlı hikâyede *sözcüksel bağlılığı* kuran anlamca ilişkili kelime kadrosu şu şekilde tespit edilmiştir.

Köy, köylü, muhtar, heyet odası; gübre, kışık gübre, gübre yığını, gübre atma; zeytinlik, kır, pamuk tarlası, pamuk çapası, pamuk deposu, çapa, üzüm kesme, pamuk toplama, bağ boğazı belleme, tütün, tütün ek-, dayıbaşı; motor yıkama, çuval kollaşma, dirgen, sığırlar, otlak; Osman, kör karının piçi, Kör Fadime'nin piçi, namıssız, piç, tabanı yarık, gidinin delisi, kaçık, yalnız, yalnızlık; deve, deve çanları, deve tepmesi, deve damları, deve boncuğu, boncuk, boncuklar, gök boncuklar, maviyle karışık acıma; "Osman oscuk, gözü boncuk", Osman aşçı, pis karabaşçı', çocuklar; yoksul, cigara, hazır cigara, izmarit; Fadime kadın, Fadimaba, ilen-, ağla-, yitik göz, çapaklan-; Hatçe, Ağa'nın kızı, kancık; ağa, Kerim Ağa, Necip Ağa, Ağa oğlu, Ekrem; yanaşma, ağanın yanaşması; zengin, para, körüklü çizmeler, motor, Avrupa kiremitli saya damı.

⁶ Halliday ve Hasan (1976), *sözcüksel bağlılığı* sağlayan birbirleriyle ilişki kelime kadrosunu iki temel başlık altında -tekrarlar ve eşdizimlilik (reiteration-collocation)- değerlendirir. Bu tasnifte yer alan birimlerden ilki *tekrarlar; aynı kelimenin tekrarı* (the same world), *eş veya yakın anlamlı kelimelerin tekrarı* (a synonym or near-synonym), *kelimenin üst anlamlısının tekrarı* (a süper ordinate), *genel anlamlı bir kelimenin tekrarı* (a general word) başlıklarından oluşur (Halliday ve Hasan, 1976, s. 279). Bir diğer *sözcüksel bağlılık* birimi *eşdizimlilik* (collocation). Her sözcük bir ilgi ile bağlı olduğu sözcük kümesinin parçasıdır ve metinde bu şekilde bir araya gelmiş sözcüklerden oluşan küme, metinde *bağlılık* bir yapının kurulmasına yardımcı olur. Bu *sözcük kadrosu* aynı zamanda metnin türü, konusu ve mesajının tespitinde dil kullanıcısına bilgi verir (Halliday ve Hasan, 1976, s. 279). *Bağlılığa* hizmet eden unsurlar arasında sözcükler arası ilişkilere de yer veren Beaugrande ve Dressler, bu çerçevede *bağlılığa* katkı sağlayan unsurları; *sözcüklerin doğrudan yinelenmesi* (recurrence), *bir yapının aynı ya da benzer şekilde tekrarı* (paralelism), *bir ögeyi farklı sözcük türünde kullanma* (partial recurrence), *bir içeriğin farklı bir anlatım biçimiyle tekrarı* (paraphrase) şeklinde sıralar (Beaugrande, Dressler, 1981, s. 37).

2.2.1. Aynı Sözcük, Sözcük Öbeği, Cümlelerin Tekrarı

Sözcüksel bağlaşıklık sağlayan biçimlerden biri olan *tekrarlar*, metni oluşturan birimler arasında bağlantının kurulması, sürekliliğin tesisinde, akıcı, kalıcı bir anlatımın sağlanmasında önemli bir araçtır (Torusdağ ve Aydın, 2020, s. 69). Metindeki tek bir sözcüğün, sözcük öbeğinin ya da bir cümlelerin, metnin muhtelif yerlerinde hiç değiştirilmeden metnin bütünlüğüne katkı sunacak şekilde kullanılması, cümleler arası ilişkilerin kurulmasını sağlar. Sözlü anlatımda ifadenin kısa süreli oluşu, yüzeydeki metnin hızlı kaybı, yinelemeyi yaygın kılar. Metin üretimi için daha fazla kaynak ve zaman mevcut olduğunda, yineleme daha sınırlı bir hâl alır (Beaugrande ve Dressler, 1981).

Çocukların metnin kahramanı *Osman*'ı gördüklerinde onun için söyledikleri, metinde tekrar eden *Osman oscuk, gözü boncuk* ifadesi, *Osman* ile ilgili anlamı destekleyen *bağlaşıklık* unsurlarıdır. Çocukların ona karşı olan tavır ve ifadelerinin sonucu *Osman*, çocuklar ile ilgili düşüncelerini farklı sayfalarda iki kez tekrar ettiği *Çocukları sevmiyorum* cümlesi ile ifade eder. *Osman, Hatçe, cigara, izmarit, karabaş, boncuk, gök boncuklar, Evde yalnız. Şimdi evde yalnız. Şimdi o evde yalnız. Bir cigara olsa!* sözcük ve cümle tekrarları, metnin devamlılığına katkısı olan birer *bağlaşıklık* unsurudur.

2.2.2. Aynı Çağrışım Alanına Ait Kelimelerin Kullanılması⁷

Bir göstergenin bir başka gösterge ve anlamı çağrıştırması şeklinde tanımlanan *çağrışım*, kavramları çevreleyen ve onlarla sürekli bir ilişki içinde bulunan komşu kavramlarla bir anlam alanı oluşturur (Karaağaç, 2013, s. 206). *Çağrışım alanı* dereceli bir şekilde yakından uzağa doğru şekillenen anlam ilişkileri ile kurulur. *Harman* kelimesi duyulduğunda ya da okunduğunda zihinde *buğday yığınları, döven, döveni çeken hayvan, onları güden insan* ve *sarı* renginin canlanması; *savaş* kelimesinin *silahlar, bombardımanlar, yaralılar, ölümler, yıkıntılar* kelimeleri ile birlikte düşünülebilmesi bu sebeptir (Aksan, 1999, s. 52).

2.2.2.1. Eş-Yakın, Karşıt Anamlı Sözcüklerin Kullanımı

Eş-yakın, karşıt anlamlı kelimeler, metnin mesajının inşasında birlikte hareket ettiklerinde bir *bağlaşıklık unsuru* olarak değerlendirilir.

Hikâyenin merkezinde yer alan iki kahraman *Osman* ve *Hatçe* ile ilgili tanımlamalar arasında bulunan *yoksul* ve *zengin* kelimeleri, metnin *bağlaşıklık* yapısına katkı sağlar.

Pamuk tarlasında anama sataşmış. İşin iş Fadime! Oğlun zengin yerden gelin
getirecekmış sana, 'Anam ilenirmiş. (s. 27) Önce anam başladı bağırmağa Muhtaaar!
Yoksulsak ölelim mi? (s. 29)

⁷ Subaşı Uzun, *tekrarın* dışında diğer bir sözcüksel bağlaşıklık unsuru olarak değerlendirdiği *eş dizimliliği* çalışmasında *aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı* başlığıyla vermiştir (Subaşı Uzun, 1995, s. 64). *Bağlaşıklık* unsurlarının tasnifinde Uzun'dan faydalanan Parlak (2009) da *collocationa*, *aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı* adıyla yer vermiştir. Coşkun (2005) ve Başusta (2009)'nın çalışmalarında ise *aynı kavram alanından kelime kullanımı* ile *eş dizimlilik* kavramları birlikte yer almıştır. Balyemez (2011), *aynı kavram alanından kelime kullanımı* başlığını eksik, *eş dizimliliği* (*collocation*) ise yanlış bir adlandırma olarak değerlendirmiştir. Bunların yerine kavram alanını da içinde barındıran, bu alanı kapsayan bir terim olarak tanımladığı *çağrışım alanı* teriminden hareketle *aynı çağrışım alanından kelime kullanma* ifadesini önermiştir. *Collocationı*, Güllü (1994), *birliktelilik* (*eş dizimlilik*); Karataş (2008), *eş dizimlilik*; Taşgüzel (2004), *eş dizimlilik/eş dizimsel örüntüleme*; Adalar (2005), *eş dizimlilik*; Özyıldırım (1999), *eş dizimlilik*; Dilidüzgün (2008) *eş dizimsel örüntüleme* başlığıyla ele almıştır.

2.2.2.2. Aynı Kökten Sözcüklerin Kullanımı

Aynı kökten türemiş kelimelerin metnin bütünlüğü, konu sürekliliğini sağlayacak şekilde kullanılması *bağlaşıklıkla* ilişkilidir.

Korku, kork-, korkut-; su, susuzluk, susa-; gül-, gülüş, gülüşe bağrışa sözcükleri metnin bağlaşıklık bir yapı kazanmasında, dâhil olduğu kelime kadrosu içerisinde diğer *sözcüksel bağlaşıklık* unsurları ile birlikte metnin bütünlüğüne hizmet eder.

Şuracıkta, öyle yakın! Bacakları! Etime dikenler batıyor gibiydi. Birden utançla karışık bir *korkuya* tutuldum. (s. 31)

Osman'ın Hatçe'yi gizlice izlemesi sonucu aklına gelen düşünceler, örtük bir anlatımla sunulmuş, tutulduğu *korku* metnin devamında *kısmen tekrar* ile bir bağlaşıklık görevi kazanmıştır.

Bağırمامıştı işte! Şuracıkta, öyle yakın! Bacakları!.. Etime dikenler batıyor gibiydi. Birden utançla karışık bir *korkuya* tutuldum. (s. 31), Bir daha saya damına çıkmadım. *Korkuyorum* (s. 31), Geceleri odasında yalnız olduğunu bilmek *korkutuyor* beni. (s. 31), Telaşla bir daha el etti. Başı açık. İçimde bir *korku*, yürürken göğsüm daralırdalıveriyor. (s. 31)

2.2.2.3. Aynı Bilgi Alanından Kelimelerin Kullanımı

Zihnin dünyadaki nesnelere sınıflandırıp onları genel bir kavram başlığı altında depolama yeteneği (Aksan, 1999, s. 40), dile dair birtakım meseleleri anlama, çözme fırsatı sunar. Metinler de birbirleriyle ilişkili, bir anlam alanının üyesi kelimelerin bir konu paralelinde bir araya geldiği iletişim birimleridir. Farklı açılardan birbirleriyle ilişkili, aynı bilgi alanının üyeleri olan kelimeler, metin bağlamında bir *bağlaşıklık* unsuru olup metnin bütünlüğünü sağlamada rol alırlar. Bilgi alanına ait kelimeler arasındaki anlamsal bağ; *parça-bütün, parça-parça ilişkisi; aynı dizinin içinde yer alan kelimeler arasındaki düzenli ilişki, aralarında hiçbir sistematik bağ olmamasına rağmen kapsayıcı bir anlam ilgisi ile birbirine bağlanan kelimeler arasındaki ilişki* ya da *genel bir sınıfın içinde yer almış kelimelerin arasında var olan bir üst-alt anlam ilişkisi* şeklinde gerçekleşebilir. *Tutku* adlı hikâyede metnin bütünlüğüne hizmet eden aynı bilgi alanından kelimeler şu şekildedir:

Köy, köylü, muhtar, heyet odası; gübre, kışık gübre, gübre yığını, gübre atma; pamuk tarlası, pamuk çapası, pamuk deposu, pamuk toplama; üzüm kesme, bağ boğazı belleme, tütün, tütün ek-, zeytinlik, kır; çapa, dirgen, motor; kır, otlak, sığırlar; ağa, yanaşma; hazır cigara, cigara, izmarit, karabaş; deve, deve çanları, deve tepmesi, deve damları, deve boncuğu, boncuk.

2.2.2.4. Kişisel Çağrışımlara Dayalı Sözcüksel Bağlaşıklık Unsurları

Aralarında düzenli bir ilişkiden bahsedilen kelimelerin yanında sistematik bir bağ kurulamayan ve metnin sunduğu bağlam doğrultusunda ancak bir arada düşünülebilen kelimeler de sözcüksel bağlaşıklığın bir parçasıdır (Stotsky, 1983, s. 438-439). Bireyin kişisel çağrışımları ile bir araya gelip anlamca ilişkili olarak değerlendirilen kelimelerin metin bağlamının dışında ilişkili olarak değerlendirilmesi ve metne hâkim olmayan birinin de bu kelimeler arasında ilişki kurması mümkün değildir.

Hikâyede kahramanın zihninden geçenler *çağrışımsal* bir sırayla birbirini takip eder. Topladığı *izmaritlerin tütünlerinden sarıp yaktığı cigarası* epeydir ona *hazır cigara* içmediğini hatırlatır. *Hazır cigara* alamamasını, *anasının paraları saklamasıyla açıklar*. Bu düşüncelerin

ortasında *anasının* Hatçe ve kendisi ile ilgili şikâyetleri sıralanır. Sonrasında bu ilişki, Osman'ın şikâyetler içerisinde *sağılır manda* ile ilgili olanı düşüncesini ifade eden "İstemiyorum." cümlesi ile biter. *İzmaritten paraya, paradan ana* kelimesine, *ana* kelimesinden kahramanın *sağılır manda* ile ilgili düşüncesine kadar olan *çağrışımsal ilişki, bağlaşıklık*ın inşasına yardımcıdır.

Cebimden birkaç *izmarit* çıkarıp tütünlerini el kadar bir gazete kâğıdına yaydım, sardım; dudaklarıma kısırdım. Kavı, düven taşı, kırık ege demirini çıkardım, çaktım. Kav geç yandı. İlk nefes kötü, öğürtücü ama insan alışıyor. Çoktandır *hazır cigara* içtiğim yok. Nerelere koyuyor *paraları anam*, bulamıyorum. '—*Komşular! Yaktı boyu devrilesi kancık bizi, yaktı!*' Bakandı oğluma. *Osmaan, aklını başına devşir. İş günleri bunlar oğul, niye çalışmıyorsun? Hangi güzel sağılır manda alacaktık!*' içimde bir eziklik duyuyorum. Yıllardır anamla hep bu *sağılır mandayı* düşünürdük. İstemiyorum. (s. 25)

Osman, Hatçe'nin *mavi ile karışık bir acımaya sahip* gözlerini önceden sahip olduğu *gök boncuklarına* benzetir. Hatçe'nin gözleri ile *gök boncuklar* arasında kurulan ilişki Osman'a kandırıldığı, istismara uğradığı, boncuklarını attığı zamanı hatırlatsa da onu yeniden mutlu edecek bir umudun kaynağı olmuştur. *Gözler* ile *deve boncukları* arasındaki çağrışımsal ilişki, kelimelerin anlamsal yükü; Osman'ın hisleri, yaşadıkları ile şekillenmiştir.

Gözlerinde şimdiye dek görmediğim *acıyan bir bakış* vardı. Ya anaminkiler? Öylesi değildi onlar. Bunlardaki acımaya bir başka, bir anlatamayacağım şey karışıktı; *maviyle karışık acıma*. *Gök boncuklarım* vardı benim. Çömleğe elimi sokar, bir avuç çıkarırdım. Şu bana bakan *gözler* gibiydi benim *boncuklarım*. Atmıştım. Bir dizi *deve boncuğuna...* Yoksa yeniden *boncuklarım* mı olacaktı? (s. 26)

3. Büyük Yapı / Tutarlılık (Coherence)

Bir yapının teşekkülünde art arda gelen cümle dizileri birbirlerine gramatikal, sözcüksel bağlarla bağlanırken diğer taraftan okuyucu, zihninde metnin anlamsal bütünlüğüne dair tahminlerde bulunur. İnsanın amaçlanan hisleri keşfetme ve belirsizlikleri ortadan kaldırma veya çözmeye yeteneği, iletişimin en şartı ve karmaşık süreçlerinden biridir (Beaugrande ve Dressler, 1981, s. 53). Cümleler dizisinin metin olarak algılanmasında esas, temel ölçütlerden biri olan *tutarlılığa* dair işaretler yüzeysel yapıdan izlenebilir. *Tutarlılık* görünümleri metin düzeyinde iki şekilde gerçekleşir. Metindeki her bir cümlenin önceki cümle ya da cümlelerle ilişkili olması hâli, *bölümsel tutarlılık (local coherence)*; metni ören mantıksal, anlamsal ilişkiler ağı ise *bütüncül tutarlılık (global coherence)* (van Dijk, 1985, s. 109) olarak adlandırılır.

3.1. Bölümsel Tutarlılık (Local Coherence)

Cümleler arasında *tutarlılık* ilişkisi kurmak, cümle sınırlarını ötesine geçildiğinde dil kullanıcısının çözmesi gereken ilk sorundur. Bu aşamada temel izleme stratejisi, cümlelerin diğer cümlelere *tutarlılık* ilişkisi ile bağlandığı varsayımdır. Cümle dizilerini, kurduğu bağ ile birbirine bağlayan dil kullanıcısı, neyi inşa ettiğini de biliyor olmalıdır. Okur/dinleyici cümleleri *tutarlılık* ilişkisi ile birbirine bağlarken sahip olduğu dünya bilgisi ile de bir resim çizer. İlk resim kendi deneyimleri ile ilişkili zihin haritasındakine benzer bir resimdir. Metin ilerledikçe *bütüncül tutarlılık*, okuyucu/dinleyicinin zihninde *bölümsel tutarlılık* ilişkilerini yeniden düzenleyebilir. Bir olay ya da eylemin bir önceki ile ilişkili olup olmadığını bilebilmek için bu tür olay ve eylemlerin, dünyada ne tür olası ilişkiler kurduğunun biliniyor olması gerekir. Bu aşamada *bölümsel tutarlılık* içinde iki tür *tutarlılık* ilişkisinden bahsedilebilir (van Dijk, 1985, s. 39, 40). *Neden* ve *sonuç* gibi

bir koşul ile birbirine bağlanmış olguların dizisini gösteren *koşullu tutarlılık* (conditional coherence), bir önermenin önceki bir önermeye *tanımlama*, *açıklama*, *örnek*, *karşılaştırma*, *karşıtlık* veya *genelleme* anlamları ile bağlandığı *işlevsel tutarlılık* (functional coherence) (van Dijk, 1985, s. 110). *Tutarlılığa* bağlı ilişkiler ağının çözümlenmesi metnin soyut, mantıksal yapısını görünür kılar. Metinlerdeki *tutarlılık* görünüşleri farklı çalışmalarda benzer başlıklar ile sunulmuş⁸ ve incelenen metne göre çeşitlendiği gözlenmiştir. *Neden-sonuç*, *tanımlama*, *açıklama*, *örneklendirme*, *karşılaştırma*, *karşıtlık* veya *özelleştirme-genelleme* başlıkları ile kurulan *bölümsel tutarlılık* ilişkileri, ardışık cümlelerin ötesinde daha büyük dil birliklerinin *tutarlılık* bağının inşasında etkilidir. İncelenen metinde *tutarlılık görünüşleri* şu şekildedir.

3.1.1. Neden Sonuç İlişkisi

Metindeki kişilerin düşünce, davranış, tepkilerinin değişiminde; ifade edilen olay ve durumların gelişiminde belirleyici olan nedenler ile sonuçları arasındaki tamamlayıcı ilişki, *tutarlılığın* sağlanmasında, metnin bir yapı olarak inşasında belirleyicidir.

Çocukların *Boncuk*, *boncuk!*, *Osman oscuk*, *gözü boncuk*. diye sataşmaları, köylülerin ona *Boncuk* diye hitap etmeleri *köylünün* bildiği, *gülerek* anlattıkları Osman'ın yıllar önce yaşadığı bir olay ile ilgilidir. Osman'ın *çocukları sevmemesinin* -*Çocukları sevmiyorum.*- nedeni de unutmaya çalıştığı bu hadiseyi ona sürekli hatırlatmalarındandır. *Deve çanlarını* duyduğunda yerinde duramayan Osman, develerin boynundaki bir dizi *gök boncuk* vaadiyle kandırılır. '— *İstersen veririm sana bunları; ama burda değil. Gel hele!*' demişti. sözü Osman'ın içinde bulunduğu, metinde çizilen durumun izahlarından biridir.

Osman için elinden su içene kadar Necip Ağa'nın kızı *Hatçe*'nin diğer köylülerden, Necip Ağa'nın avlusunun köydeki diğer avlulardan farkı yoktur. Kendisine su verirken gördüğü *Hatçe*'nin gözlerindeki *maviyle karışık acıma*, *Osman*'a başına gelen hadiseden sonra attığı *gök boncuklarını* hatırlatır. *Şu bana bakan gözler gibiydi benim boncuklarım. Yoksa yeniden boncuklarım mı olacaktı?* Bu karşılaşma, hikâyede bundan sonra yaşanacak ve *Osman*'ın ağzından anlatılacakların *sebebi* olur.

Tarladayken aklına *Hatçe* geldiğinde *Osman* çalışmayı bırakıp tarlanın ortasında dikilip kalır. *Aklıma Hatçe geldi mi tarlanın ortasında dikilip kalıyorum.* Diğer çalışanlar onu *dayıbaşına*

⁸ *Tutarlılık* görünüşleri farklı incelemelerde benzer başlıklar altında ele alınmıştır. Metni oluşturan dizilerin sahip olduğu yapısal ilişkileri ortaya koyan ve bir metnin tutarlılığına dair açıklamalar sunan çalışmalardan biri *retorik yapı teorisi*dir. Tutarlı bir görünüm sunan retorik yapı teorisindeki ilişki kümeleri şu şekildedir: kanıt, antitez, durum, çözüm olma, detaylandırma, etkinleştirme, motivasyon, istemli neden, irade dışı neden, istemli sonuç, istemsiz sonuç, amaç, durum, yorumlama, değerlendirme, yeniden ifade etme, özet (Mann vd., 1989, s.18). Kehler (2022), tutarlılığı; benzerlik ilişkisi (koşutluk, karşıtlık, genelleme, örneklendirme, ayrıntılandırma), neden-etki ilişkisi (sonuç, açıklama, engelin reddi, beklentiye uymama), bitişiklik ilişkisi (durum) (Kehler 2002'den akt. İşeri ve Çapan Tekin, 2022, s. 1522) olmak üzere üç temel başlıkta sunar. Subaşı Uzun (1995), tutarlılık görünüşlerini 1. Özelleştirme Bağlantısı 2. Neden-Sonuç Bağlantısı 3. Neden Bağlantısı 4. Zaman Bağlantısı 5. Karşılaştırma Bağlantısı 6. Karşıtlık Bağlantısı başlıkları ile verir (Subaşı Uzun, 1995, s.113-135). Karataş (2008), *Söylemin Tutarlılık Bağlantıları* başlığı ile 1. Sebeplilik Bağlantısı 2. Açıklama Bağlantısı 3. Özetleme ve Ayrıntılı Anlatım Bağlantısı 4. Özelleştirme ve Genelleştirme Bağlantısı 5. Karşılaştırma Bağlantısı şeklinde tasnifi verir (Karataş, 2008, s.116-117). Balyemez; *Anlam ve Mantık İlişkileri* başlığı altında 1. Neden - Sonuç Bağlantısı, 2. Amaç - Sonuç Bağlantısı, 3. Özelleştirme Bağlantısı, 4. Koşul Bağlantısı, 5. Karşılaştırma Bağlantısı şeklinde sunar (Balyemez, 2011, s.271-294). Murat Lüleci, tutarlılık ilişkilerini şu şekilde ifade eder. 1. Özelleştirme, 2. Genelleştirme, 3. Nedensellik, 4. Karşıtlık, 5. Karşılaştırma (Lüleci, 2018, s.48).

şikâyet ederler. *Osman*'ı artık işe çağırmazlar, hikâyede bunun sebebinin Hatçe'ye olan ilgisi sonrası *Osman*'ın davranışlarındaki değişiklik olduğu anlaşılmaktadır.

Osman, *Hatçe*'yi görmek için onun evinin civarında dolaşır. İşsiz kalması sonrası da bütün vaktini karaağacın dibinde oturup onu görme umuduyla *boyasız tahtadan, büyük sokak kapısına* bakarak geçirmeye başlar. Yaşadığı *yalnızlık* ile hislerini, oradan geçen köylülerle paylaşır. Köylülerin alay konusu olur. *Gülerler*, *Osman*'a ve anasına sataşır. *Hatçe* her gördüğünde öfke içerisinde karaağacın dibinde oturan *Osman*'a hakaretler eder; çocuklar, *Osman oscuk, gözü boooncuk!* sözleriyle onu oradan kaçırlar. Ağa oğlu Ekrem, *Osman*'ı döverek oradan uzaklaştırmaya çalışır. Bütün bu yaşananlar, *Osman*'ın *Hatçe*'ye olan ilgisi ile gelişir.

3.1.2. Karşılaştırma İlişkisi

Karşılaştırma, metinde bir olayın öncesi ile sonrasında kişi ve nesnelere üzerinde ortaya çıkan farkların, yaşanan değişikliklerin gösterilmesiyle ilgilidir.

Okuyucu, *Osman*'ın heyet odasına gitmeden önce ve gittikten sonra yaşananları birbirinden ayırır. *Osman*'ın anası ile heyet odasına gidişi sonrası yaşananların seyri değişir. Köylülerin, çocukların, anasının hatta *Hatçe*'nin davranışları farklılık arz eder. Başlangıçta *Hatçe*'ye tutulan *Osman*, karaağacın altında onu görebilmek için beklemeye başlar ve neden orada beklediğini de oradan geçenler vasıtasıyla bütün köye duyurur. Köylü için bu, mizah malzemesi olur, hem *Osman* hem de anası ile alay ederler. *Osman*'ın evlerinin önünden gitmemesi, bütün köylüye bunu *Hatçe*'yi görmek için yaptığını ilan etmesi; *Hatçe*'yi öfkelenir, her gördüğünde hakaretlerle *Osman*'ın oradan gitmesini ister. Çocuklar da orada taş, toprak atıp *Osman oscuk, gözü boooncuk!* diyerek *Osman*'ı rahat bırakmazlar. Ağa'nın oğlu Ekrem orada beklediği için *Osman*'ı döver. Heyet odasına gidilen günün sonrasında ise köylülerin, çocukların davranışlarında değişiklikler gözlenir. Köylü, anası, *Hatçe*, Ağa'nın oğlu *Osman*'ı döven Ekrem, herkes *Osman*'ın bu hâline artık alışmıştır. *Osman oscuk, gözü boncuk, Osman aşçı, pis karabaşçı* gibi sözlerle *Osman*'ı korkutan, sinirlendiren çocuklar da ortalıkta yoktur. *Osman* sanki yokmuş gibi davranırlar, oradan geçenler *Osman*'a bakmaz bile. *Osman*'ın varlığına alışamayan bir tek *Hatçe*'dir ama o da *eskisi gibi sövüp saymayı* bırakmıştır. *Osman*, bu değişikliği *Alışmıştırlar*. cümlesi ile izah eder.

Alışmıştırlar. Bu dümdüz ovada her şeye alıştıkları gibi bana da alıştırlar. Anam da... Arada '-Uyyy öksüzüm! Yaktı bizi; yaktı' diyordu ya pek aldırıldığı yoktu. Artık çocuklar da gelmiyordu buraya. Öyle rahatım ki, öğleyin ayrılmıyayım diye ekmeğimi yanımda getiriyorum; gün devrilip karaağaçların gölgesi uzayınca, güneş vuruncaya değin burada kalıyorum. Susamasam, çiğim gelmece hiç kalkmıyacam yerimden. (s. 30)

3.1.3. Karşıtlık İlişkisi

Mesajın inşasında metin bağlamında birbirlerinden farklı özelliklerle tanımlanıp konumlandırılan birimler arasında kurulan *çatışma* ilişkisi, metnin *tutarlılığına* hizmet eder.

Hikâyenin bir tarafında kusurları ile ön plana çıkan, aşağılanan, alay edilen *Osman* ve anası varken diğer tarafta zenginliği, Ağa'nın kızı oluşu ile *Hatçe* vardır. *Osman* ve Fadime kadın; köyde yaşayan, *sağlır bir manda* hayalleri kuran, bir *yoksul* ana oğuldur. Hikâyeye kahramanı *Osman*, parası olmadığından *hazır cigara* alamaz onun yerine yere atılmış *izmaritleri* toplayıp onları sarar. Köyde hangi iş olsa yapar. *Osman* yıllar önce çok sevdiği *gök boncuklarla* kandırılır

istismara uğramıştır. Çocuklar *Osman oscuk*, *gözü boncuk* sözleri ile köylü de birtakım farklı ifadelerle bu durumu ona sürekli hatırlatır. Öğrenme zorluğu çeker, onu okulda istemediklerinden okuldan ayrılır. *Osman*'ın anası ağa evlerinde bayram badanasına; tarlaya, çapaya, üzüm kesmeye, pamuk toplamaya gider. Yaşananlar karşısında sürekli ilenen Fadime Kadın'ın bir gözü yitiktir ve o *ağladıkça çapaklanır*.

Osman'ın bir *tutku* ile bağlandığı *Hatçe*, Necip Ağa'nın kızıdır. Anası ona bulaşık bile yıkatmaz. Ailesinin güç ve *zenginliği*, metinde ağanın *motoru*, ağanın oğlu Ekrem'in *körüklü çizmeleri*, *saya damının Avrupa kiremitli oluşu*, *Osman*'ın Ekrem tarafından dövülmesi sonrası heyet odasından çıkarken Fadime Kadın'ın -Ağa oğlu elbet, tatlıya bağlanacak elbet! deyişleri ile okuyucuya aktarılır. Böylece hikâyede bir tarafta güç ve *zenginliğin* sembolleri diğer tarafta *yoksul*, güçsüz, kusurlu kahramanların varlığı ile bir *çatışma* ortamı inşa edilir.

3.1.4. Özelleştirme İlişkisi

Tutarlılık yapısının oluşturulmasında en çok başvurulan bağlantılardan biri olan *özelleştirme* ilişkisi (Subaşı Uzun, 1995, s. 113), metinde bir olay, durum, kişi, nesne ve kavramın ya da onlarla ilişkili farklı hususiyetlerinin ayrıntıları ile verilmesi durumudur. *Özelleştirme*, unsurun okuyucunun zihninde belirginleşmesini sağladığı gibi metnin diğer güçlü birimlerinin ve mesajının anlaşılmasına da yardımcıdır.

Osman, *Hatçe*'nin bakışlarını açıklamaya çalışır. *Anasıninkiler* ile karşılaştırır fakat aynı değildir. Bu *maviyle karışık acıma* ona *gök boncuklarını* anımsatır. *Hatçe*'nin gözlerini, atmış olduğu *boncuklarına* benzetir. *Hatçe*'nin bakışı ile ilgili yaptığı açıklama ve *boncuklarla* kurduğu ilişki, *Osman*'ın daha sonraki davranışlarını açıklamada yardımcı olacaktır.

Gözlerinde şimdiye dek görmediğim *acıyan bir bakış* vardı. Ya anaminkiler? Öylesi değildi onlar. Bunlardaki acımaya bir başka, bir anlatamayacağım şey karıştı; *maviyle karışık acıma*. Gök boncuklarım vardı benim. Çömleğe elimi sokar, bir avuç çıkarırdım. Şu bana bakan *gözler* gibiydi benim boncuklarım. Atmıştım. Bir dizi deve boncuğuna... Yoksa yeniden boncuklarım mı olacaktı? (s. 26)

Metinde aktarılan bir husus, gücünü ilişkili diğer unsurlarla oluşturduğu bağlamdan alır. *Osman*'ın okul hayatı ile ilgili verilen ayrıntılar, okuyucunun onun bilişsel düzeyi ile ilgili çıkarımda bulunmasına ve nihayetinde diğer tanımlayıcılarla birlikte *Osman* ile ilgili bir kanaate varmasına yardımcı olur.

Yazmayı öğrenseydim gizimi yalnız o bilecekti. Neden başka çocuklar öğreniyordu da ben öğrenemiyordum? Bir 'A'yı bilirdim, bir de 'O'yu. Bu 'A' derdim. Bütün kış yağmurda unutulmuş da basamakları çürüyüp dökülmüş, nasılsa bir tek orta basamağı kalmış eski bir zeytin merdivenini andırırdı. Bu da 'O'. Tekerlek başlığının demir çemberine benzerdi. İki yıl gitmişim okula. Bir gün başöğretmen anamı çağırtmış. Anam elimi tuttu, okuldan çıktık. Eve varınca, —Boyu devrilesiler, dedi, istemiyolar seni. Uyyy öksüzüm benim, uyyy! (s. 28)

3.1.5. Bitişlik İlişkisi

Diğer *tutarlılık* görünümünden farklı art arda dizili, birbirini takip eden olaylar dizisi, bir *tutarlılık* görünümü kurar. Bir durumun beraberinde bir başka durumu getirmesi, alıcının zihninde oluşan *senaryo*, kurulan bağın kaynağıdır. Alıcının deneyimi ve dünya bilgisi metinde

kurulan bu *tutarlılık* ilişkisini çözer. Ayrıca zamansal ilerleme kavramı, *bitişiklik* ilişkisinin açıklanmasına yardımcı olur (Kehler, 2002, akt. İşeri ve Çapan Tekin, 2022, s. 1522).

İlk yaz başıydı. Avlunun ortasına yığılı kışık gübreyi kırdaki zeytinliğe taşıyorduk. Motoru ağanın oğlu sürüyordu. Biz, yanaşmayla, arabayı dolduruyor; zeytinliğe varınca gübreyi ağaçların altına yayıyorduk. “Hafif iş” diyordum kendi kendime. Dönerken Ekrem bize cigara veriyordu. Üçüncü seferden dönüşte Ekrem’i yemeğe çağırdılar. Bize de bir sini getirdi. Oturduk. Yedik. ‘Üfür lan burnunu’ demişti yanaşma. Üfürmüştüm. Kalktık. Gübre yığnında eşinen tavuklar kaçıştılar. Dirgeni doldurup arabaya savurdum. (s. 25)

Art arda ve aynı anda yaşanan olayların bir kurguyla sunulması ve belli bir zaman diliminde sırayla gerçekleşiyor olması *tutarlı* bir yapı ortaya koyar. *Gübreyi zeytinliğe taşımak, arabanın doldurulması, gübrenin ağaçların altına yayılması, dönüşte Ekrem’in cigara vermesi, Ekrem’in yemeğe çağrılması, sini getirilmesi, sofraya oturulması ve yemek yenmesi* fiillerinin sırayla gerçekleşiyor olması, *bitişiklik* ilişkisini örneklendirir. Metinde sunulan birbirini takip eden cümle dizileri ile alıcının zihninde bir senaryo şekillenir. Bu bağın kurulmasında okuyanın dünya bilgisi ve deneyimi belirleyici olur.

3.2. Bütüncül Tutarlılık (Global Coherence)

Yeni bilgiler ve bir *tutarlılık* ilişkisi ile bir araya getirilmiş cümleler, *bütüncül tutarlılığın* kurduğu kavram alanlarının içinde değerlendirilir. Metindeki her bir unsuru ağı parçası yapan yapı, *bütüncül tutarlılık* olarak tanımlanır (van Dijk, 1985, s. 115). *Bütüncül tutarlılık*, karmaşık bir yapıya sahiptir ve onu tamamlayıcı birçok alt başlıktan bahsedilebilir. Metnin içeriğine kısıtlamalar getiren *şematik yapısı*, semantik içeriğin yönünü kısmen önceden belirleyen *retorik yapılar*, pasajın ne hakkında olduğunu ifade veya işaret eden *tematik cümleler*, *anahtar kelimeler*; *metnin başlığı*, *konusu*, *özeti*, benzer durumlara sahip *hafızadaki önceki metinlerden bilgiler*, *okuyucunun söylemin muhtemel konusuna ilişkin beklentileri*, *bütüncül tutarlığı* belirleyen unsurlardır (van Dijk, 1985, s. 44- 45).⁹

3.2.1. İşlev

Metinlerin temel iletişim işlevi; sunulma biçimi, içerik ve türüne göre çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. Buna göre metinler; bilgi vermek, düşündürmek, bir olayı anlatmak, eğlendirmek, heyecanlandırmak; belli tutum ve düşünce gelişimi, değişimi sağlamak; betimlemek, kanıtlamak, eleştirmek, bir öneride bulunmak gibi sahip olduğu iletişimsel işlevlerle okuyucu/dinleyici ile buluşur (Dilidüzgün, 2017, s. 77).

Hikâyede; köylüler, köydeki çocuklar, bir tutku ile bağlandığı ağanın kızı *Hatçe* tarafından dalga geçilen, aşağılanan, istismara uğramış *Osman*, anasıyla yaşayan yoksul bir köylüdür. Köy hayatı, köylü, *zengin* ve güçlü olanın *yoksul* üzerindeki tesiri; zayıf, kusurlu olanın karşısında güçlünün tahakkümü, acımasızlığı betimlenip eleştirilmiş, okuyucunun bu çerçevede bazı meseleleri düşünmesi istenmiştir.

⁹ *Tutarlılık* ölçütü (coherence) van Dijk’ın bütüncül tutarlılık (global coherence) kapsamında sunduğu alt başlıklar, bazı çalışmalarda metnin *büyük ölçekli yapısı*, *bağdaşıklık* kavramları ile karşılanmıştır (Dilidüzgün, 2017, s. 67-93; Torusdağ ve Aydın, 2020, s. 183-251).

3.2.2. Başlık

Büyük yapı, metinde birtakım cümlelerle ifade edilebilir. *Başlıklar*, önemli bir bilişsel işleve sahiptir ve *büyük yapı* hakkında hipotezler oluşturmada okuyucuya yardımcı olur. Bunlar olmadan, söylemin ilk cümlesinden küresel konunun ne olduğuna karar vermek bazen zordur. Metnin tematik cümleler veya başlıklar olmadan muğlak veya çok belirsiz olduğu bile söylenebilir. *Büyük yapıya* ait muhtemel bir makro hipotez kurulduğunda, okuyucu/dinleyici, yerel tutarlılığın kurulmasında uygulanan gerekli bilgi çerçevelerini de etkinleştirebilir (Van Dijk, 1980, s. 100)

Metnin henüz başında anlatılacaklara dair kısa ve yoğun bilgiyi yazar başlık ile okuyucuya sunar. *Tutku; irade ve yargıları aşan güçlü bir coşku, ihtiras; güçlü istek ve eğilimin yöneldiği amaç* (Türkçe Sözlük, 2005, s. 2011) karşılıkları ile *Hatçe*'nin *Osman*'a bir tas su verişisi sonrası *Osman*'ın hissettiklerini, davranışlarını açıklar niteliktedir.

3.2.3. Konu, Konu Cümlesi

Yazarın mesajını okuyucuya iletebilmek maksadıyla hazırladığı ortamdır. Bir söylemin konusu; hakkındaki hipotezler, başlık ve tespit edilen konu cümlelerinin (topical sentences) yorumlanmasıyla kurulur. Yazar söylemek istediklerini konu aracılığıyla okuyucusuna ulaştırır. Konu cümleleri; okuyucunun işini kolaylaştıran büyük yapıya dair izlerdir.

Hikâyede, köyünde herkesin pek ciddiye almadığı, çocukların takip ederek dalga geçtiği, anasıyla yaşayan *Osman*'ın köy ağasının kızı *Hatçe*'nin kendisine bir tas su vermesiyle başlayan, ona karşı *tutkuya* dönüşen hisleri konu edilir. *Osman*'ın çağrışımlarla zaman zaman kronolojik zamandan sapması sebebiyle konunun anlaşılması, metnin ilerleyen kısımlarının okunmasıyla mümkün olmuştur.

3.2.4. Anahtar Kelimeler

Metnin *konu* ve *özeti* ile doğrudan ilişkili, metnin muhtevasını sunan sözcükler *anahtar sözcük* olarak tanımlanır. Metnin anlaşılabilirliği tekrarlar ile metni saran, *anahtar kelimelerin* tespit edilebilmesine bağlıdır.

Metinde tekrar eden, konu ve özeti sunabilecek kelimeler *Osman*, *Hatçe* ve onlarla ilişkili olan kelimelerdir. Bu çerçevede metinde *köy, köylü; Osman, yoksul; Hatçe, Ağa'nın kızı, zengin; yalnız, yalnızlık; gök boncuklar, boncuk, maviyle karışık acıma, anahtar sözcükler* olarak görülür.

3.2.5. İçerik Şeması

Metinde aktarılanlar, bir anlam ve mantık düzeninde, uyumlu bir sıralama ile okuyucu/dinleyiciyle buluşur. İçerik şeması metnin türüne göre şekillenebilir. Klasik bir hikâyeye metni, akademik bir metin ya da bir haber metni kendilerine özgü içerik şemalarına sahiptir.

Tutku'da okuyucu, hikâyenin kahramanı *Osman*'ın kronolojik zamana bağlı kalmaksızın içinde bulunduğu anda olanları ve geriye dönüşlerle zihninden geçenleri takip eder. Zihninden geçenlerin aktarıldığı, daha çok *çağrışım* ilişkisi ile birbirine bağlanan unsurların bulunduğu kısımlarda mantıksal bir bağdan bahsedilemez. Kırılma anlarına göre hikâyeye, dört kesit olarak ele alındığında içerik şeması şu şekilde çıkarılabilir.

Birinci kesitte, *Osman* kimseye belli etmeden yerdeki izmariti alma gayretindedir. Buna rağmen oradan motorla geçen ağanın yanaşması tarafından görülür. Bir çocuk, *Osman*'a *Boncuk boncuk!* diye seslenir. *Boncuk boncuk* ifadesi *Osman*'ı daha önce yaşadıklarına götürür. Bu aşamada hikâyede çizgisel anlatımdan geriye dönüşle kopulur ve okur, bu sefer *Osman*'ın zihninden geçenleri takip eder. Bir deve boncuğuna kandırılışı, istismara uğraması; boyunlarında bir dizi gök boncukla köylerinden geçen develeri takip edişi, ağabeylerinin köyden çıktıktan sonra bir daha dönmemeleri, anası ile köyde yalnız kalması, köyde çalıştıkları işler, planları, aklına *Hatçe* geldi mi tarlanın ortasında dikilip kalması, sonrasında işsiz kalması, peşi sıra *çağrışım* ilişkisi ile birbirine bağlanır.

İkinci kesitte *Osman Çifte Karaağaçlar*'ın altına varıp oturur. Topladığı izmaritlerden bir sigara yapar ve yakar. Necip Ağa'nın *Avrupa kiremitli saya damının üstündeki mor çiçekli perdesi kıpırdayan tek pencereye* bakmaya başlar. Bu pencere *Hatçe*'ye tutku ile bağlandığı anı *Osman*'a hatırlatmasıyla kronolojik anlatımdan kopulur. *Osman*, avluda çalışırken *Hatçe* ona su getirir. *Hatçe*'nin gözlerinde gördüğü *maviyle karışık acıma* daha önce attığı *mavi boncuklarını* ona hatırlatır. Bundan sonraki günlerde *Hatçe*'yi görebilmek için uğraşır, işsiz kalınca da gelip *karaağacın* dibine oturur. Köylüye neden burada beklediğini duyurur. Bütün köyün bunu konuşması sonucu *Hatçe* hakaretlerle onu oradan uzaklaştırmaya çalışır. Çocuklar, gelip *Osman*'la dalga geçerler. Ekrem, oradan uzaklaştırmak için onu döver. Heyet odasında muhtar, anası, Ekrem tartışırlar. Her şeye rağmen *Osman*, yeniden karaağacın dibine döner.

Üçüncü kesitte *Osman*, *Hatçe*'nin evinin önünde onu görmek için pencereye bakmaktadır. Ekmeğini çıkarır, yer, kalan sigarasını içer. Sokak kapısının açıldığını *Hatçe*'nin annesinin evden ayrıldığını görür. *Hatçe* evde yalnızdır. Bu aşamada *Osman*'ın pencere çağrışımı ile ilk defa *Hatçe*'yi pencerede gördüğü zaman zihninde canlanır. *Hatçe*'nin camları sildiği günün gecesinde saya damına çıkıp pencereden *Hatçe*'yi gözetler. *Hatçe*'nin yalnız olması onu korkutur.

Dördüncü kesitte, sokak kapısı tekrar açılır. *Hatçe*, onu avlunun içine alır. İçindeki korku ile avludan içeri girer. *Hatçe* sözlü olduğunu, güze düğünü olacağını söyleyip yeniden onu rahat bırakmasını ister. *Osman* hiçbir şey demeden onu seyretmeye devam eder. *Hatçe*'nin gözleri *Osman*'a *gök boncuklarını*, avucuna alıp onlarla oynadığını hatırlatır. *Osman*'ın parmaklarını oynatıp ellerini ne yapacağı düşüncesi ile hikâye bitirilir.

3.2.6. Konu Değişimi Belirleyicileri

Konu değişimi belirleyicileri, metinde konu değişimine işaret eden dil birimleridir. Bir başka konuya geçildiği, bu dil birimleri ile fark edilir. Zaman, mekân değişimi, muhtemel dünyanın değişimi; metne yeni katılımcıların dâhil edilmesi, eski katılımcıların yeniden girmesi; bakış açısının değişimi, farklı yüklem dizilerinin kullanılması, konu değişimine işaret eder (Torusdağ ve Aydın, 2020, s. 205).

Geriye gidişlerde *çağrışımlarla* farklı konulara geçen *Osman*'ın anlatımında zaman ile ilgili ifadeler, konu değişiminin habercisi olmuştur. Metinde *O günden beri başka., İlk yaz başıydı., Okuldayken ..., Ertesi gün öğleye yakın., Gece ..., O günün gecesi ...* gibi ifadeler konu değişiminin işaretidir.

Osman, *Hatçe*'yi görebilmek için saya damının üstündeki pencereye bakmaktadır. Geriye dönüşle pencerede onu gördükten sonra gelişen durumları anlatmaya *O günün gecesi* ifadesi ile

başlar. Böylece *Osman*'ın, içinde bulunduğu zamandan farklı bir zaman dilimine geçtiği ve işaret ettiği güne dair bir olayı anlatacağı anlaşılır.

Perde kıpırdıyor mu? Eskiden sokak kapısına bakardım. Bir haftadır saya damının üstündeki tek pencereye bakıyorum. Camlarını uzun uzun sildiği günden beri. Baş açıktı. Bana değil, benden öteye bakar gibiydi. *O günün gecesini* duvarın yanındaki dut ağacına tırmanıp bekledim. Pencere ışığınca kol duvarının üstüne indim. Dış avludaki köpek havlamaya tam o zaman mı başlamıştı, bilmiyorum. Dört ayak, ağır ağır yürüdüm; saya damına çıktım. (s. 30)

Metne dâhil olan *yeni katılımcılar*, *daha önce bahsedilmiş katılımcıların yeniden metne girmesi*, konu değişiminde bir başka belirleyicidir. *Hatçe*, *Osman*'ın anlatımıyla tekrar tekrar metne girer. *Osman*'ın bir tutkuyla bağlandığı *Hatçe* ile ilgili anlatılanlar metnin konusunu belirleyen *büyük yapının* tesisinde etkili bir *bağdaşık* yapı unsurudur. Ayrıca hikâyede, zaman zaman *çağrışımlar* ya da *dış uyaranların* etkisi ile anlatımın başka bir konu ile bölündüğü görülür. *Şimdi o evde yalnız*, cümlesi ile konu *Hatçe* olduğunda devam eden cümle, bir dış uyaran *-Birden ensemble bir şey gezindi-* ile kesilmiştir. Kesintiye sebep olan durum ortadan kalktığına ise *Şimdi o evde yalnız*, cümlesi tekrar edilmiş, anlatıma kalınan yerden devam edilmiştir. Metin bağlamı düşünüldüğünde verilen bu tür aralar, bir *bağlaşıklık* ve *tutarlılık* sorunu olarak değerlendirilmemelidir.

Cebimden ekmeği çıkarıp yedim. Kalan izmaritlerden bir sigara sardım; yaktım. Perde kıpırdıyor mu? Yoksa bana mı öyle geliyor? Sokak kapısı açıldı. O değil, anası. Beyaz mantosunu giymiş; belli gezmeye gidiyor. *Şimdi o evde yalnız*. Birden ensemble bir şey gezindi. Uzandım aldım. Karıncaymış. Ezdim, attım. *Şimdi evde yalnız*. Bir o var bana alışamıyan. Sokağa çıkışlarında eskisi gibi bana sövüp saymıyor, bakmıyor; ama yürüyüşünde bile benim hep burada oturduğumu bilen bir tedirginlik oluyor. (s. 30)

Osman, *Hatçe*'nin evinin önünde onu görmek için beklerken zamanda geri gidişlerle daha önce yaşadıklarını da anlatır. Bu durumlarda kullanılan *zaman eklerinde* gerçekleşen farklılık, *konu değişimi* ile ilgilidir. Köylünün haberdar olması sonrası yaşanan ve bir müddet tekrar eden olaylar ve diğerlerinde *geniş zamanın hikâyesi biçiminde* çekimlenmiş fiillerin kullanıldığı görülürken daha sonraki bir zaman dilimi ve farklı bir mekânda *bilinen geçmiş zaman biçimi* ile çekimlenmiş fiillerin kullanılması, *konu değişiminin* işareti olmuştur.

Sabahleyin gelir buraya *otururdum*. Geçenler laf *atarlardı*. Kuşluğa yakın, kapıdan elinde yalın kulplu testisiyle *Hatçe çıkardı*... Ben hep gözlerine *bakardım*. Kaskatıydılar. Testiyi doldurmuş dönerken durur gene *bağırırdı*... (s. 27) Yerimden fırlar demiryolunun ötesine *kaçardım*. Orada pisicik otlarının, sıçankuyruklarının, sarı çiçekli öküz boynuzlarının, bodur lalelerin papatyaların üstüne *yatar*, lâl yaprağı *çiğnerdim*... Çayırdaki yataarken sabahları cebime koyduğum ekmeği *çıkarır yedim*. Sonra *kalkar*, çocuklar görmesin diye arkalardan dolaşarak buraya *gelir*, ta sığırlar otlaktan dönünceye dek *kalırdım*... *Ertesi gün öğleye yakın*. Ekrem motorun üstünde koca kapılardan avluya *girdi*. İçerde motor sesi kesilir kesilmez *çıktı geldi*. Karşımda *durdu*. Körüklü çizmeler *vardı* ayağında. -Ne o lan? *dedi*. (s. 28)

3.2.7. Üslup

Yazarın kendine has dil kullanımı, tercihleri, yaratıcılığı üslubunun belirleyicisidir. Hayat bulan her metin, yazarın özgün dil kullanımı ile diğerlerinden ayrılır. Dil kullanımındaki bu farklılık aynı zamanda yazarın okuyucusu ile kurduğu iletişimin parçası olur. Metni saran, yazarın tercihleri ile şekillenmiş anlatım tarzı, metnin bütünlüğüne hizmet eden *tutarlılık*

görünümlerinden biridir. *Üslup*, metinde *söz dizimsel, dilsel-anlamsal üslup özellikleri* ve *anlatıcı bakış açısı* olmak üzere üç aşamada anlatılabilir.

3.2.7.1. Söz Dizimsel Üslup Özellikleri

Metinde bir uyum ile tekrar eden sözcük ve cümleler; bitmemiş cümleler; eksilteli, devrik cümleler, soru, ünlem cümleleri; cümlelerin sıralanışındaki düzen, cümleyi oluşturan unsurların dizilişlerindeki benzerliklerin kullanımı, üslubun şekillenmesinde söz sahibidir.

Edebî metinlerde cümle düzeyinde bazı unsurların bırakılıp birtakım zorunlu unsurların düşürüldüğü, benzer kuruluşa sahip eksilteli cümlelerin sıklığı, yazarın üslubuna dair bilgi verir (Akdeniz, 2010, s. 145). İncelenen hikâyede karşılaşılan *eksilteli cümle tiplerinden* biri, metin düzeyinde unsur olarak sadece yüklem yer aldığı, diğer unsurların eksiltildiği yapılarıdır. Yazar, öne çıkarmak istediği unsurları söz düzeyinde yalnız bırakıp diğer bütün unsurları eksiltir. Bu hem anlatımı daha güçlü kılmanın bir yolu hem de yazarın üslubunun bir parçası olarak değerlendirilir (Külebi, 1990, s. 132).

Söverim. (s. 23), Sırttı. (s. 23), Sövdüm. (s. 23), İstemiyorum. (s. 25), Atmıştım. (s. 26), Çağırdılar. (s. 26), Gülerlerdi. (s. 26), Söylemezdim. (s. 27), Sormuyorlardı. (s. 27), Dayanamayacaktım. (s. 27), Dönüp baktı. (s. 27), Güldü. (s. 27), Yürüdü. (s. 27), Bağırırım mı? Fırladım, kaçtım. (s. 29), Çıktık. (s. 29), Ekrem de öyleydi, bakmıyordu. (s. 29), Görmezlikten mi geliyordu. (s. 29), Sanmam. (s. 29), Alışmıştılar. (s. 30), Uzandım, aldım. (s. 30), Ezdim, attım. (s. 30), Kapadı. Geldi. (s. 30), Çekildim. (s. 31), Ya görürse! (s. 31), Ya bağırırsa! (s. 31), Düşürdüm; dönüp baktım. (s. 31), Yapamam ki! Söylesem. (s. 32), Diyemiyorum. (s. 32), Duymadın mı? (s. 32), “İstemiyorum. Gelme! (s. 32), Söyle hadi. (s. 32), Dövsün. (s. 32), İstemiyorum. (s. 32), Yaklaştı. (s. 32), Sarstı. (s. 32), Söyle. (s. 32), Yok. (s. 32), Acıydı (s. 32), Kaskatydılar. (s. 32), Doğruldu. (s. 32)

Ayrıca metinde Yusuf Atılgan, Osman ile ilgili diğer kahramanların, köylülerin, *Hatçe*, *Osman*'ın anası, muhtar ve Ekrem gibi hikâye kahramanlarının düşüncelerini, *diyalog* tekniği ile metne aksettirmiştir.

Kollarımın gücü yitmiş, sanki bu uzak yerde çevremdeki seslerden daha yakın geliyor bana. “— Hadin be! Ne durdunuz hepimiz?” “— O niye durdu ya?” “— Ona bakman siz, hadin.” “— Dürtükleyin şunu lan! Gözü açık mı uyuyo ne?” “— İlişmeyin garibe, bırakın.” “— Akşama aynı parayı almayacak mı bizimle? Niye duruyo?” “— Uyan lan boncuk” “— Sataşman. İyi değildir; sonra bir hal gelir başınıza.” (s. 24)

Metnin kahramanı *Osman*'ın *iç konuşmaları*, anlatıma zenginlik katan bir başka husustur.

Yoksa yeniden boncuklarım mı olacaktı? Tası uzattım. Çok susamışsın. Bir daha ister misin? dedi. Sanki '-Hi' diyecek sesim yoktu; başımı salladım. Doldurup verdi. Çok eskiden kocaman bir narı çatlak yerinden bölüp bana uzatan eller gene bunlar değil miydi? -Al birini. Yoksa başka bir kız mıydı? Okulda mıydık? Küçük parçaya uzanmıştım ben. (s. 26)

3.2.7.2. Dilsel-Anlamsal Üslup Özellikleri

İnşasında estetik bir kaygı barındıran edebî metinler, günlük dil kullanımı ya da bilim dili gibi özel kullanım alanlarından farklılık arz eder. Edebî metnin her bir unsuru, yazarın özgün dil kullanımı ile oluşturduğu kompozisyonda sanat eserinin parçası olur. *Alışılmamış bağdaştırmalar, yan anlamlı kelimeler, bağlamsal anlam farklılıkları, eğretileme, kişileştirme, taşlama, ironi, abartma, tezat, düz değişmece, kinaye, kıyas* gibi *söz sanatlarının* kullanılması metnin *üslubunda* ve *büyük yapının* inşasında belirleyicidir.

Köy hayatını yansıtan kelimeler ile konuşma dilinin biçimlerine yer verilmesi, metnin üslubunda belirleyici unsurlardan biri olmuştur: *cigara, lökü, yalnayak, sağlır manda; hayat, sini, dirgen, çığı, çapa, döşek, yükük, dallı basmadan entari, karabaş; tabanı yarığın çalımu, gâvur, boyu devrilesi, kancık, kol duvarı, dışarıklı işçiler, 'Osman oscuk, gözü boncuk.' hôt de-, üfür- burnunu üfür-, boyuna ağla-, ever-, ilen-, gücün bastır-, (metinde Osman'ı anlatan) kör karının piçi, Kör Fadime'nin piçi, namıssız, piç, gidinin delisi, gidinin kaçığı.*

3.2.7.3. Bakış Açısı

Metinde anlatılanların okuyucuya kim tarafından hangi *bakış açısı* ile aktarıldığını ifade eden *odaklayım, büyük yapı* ile ilgili bir kavramdır. *Bakış açısı* okuyucunun anlatılanlara dair tavrının belirlenmesinde, algılarının yönetilmesinde etkili bir unsurdur. Anlatıcı ve metin ilişkisi okuyucunun çıkarımlarının ne şekilde olacağını belirleyen unsurlardan biri olarak metnin çözümlenmesine yardımcı olur. Bu çerçevede *sıfır odaklayım, dış odaklayım, iç odaklayım* ve *karma odaklayım* olmak üzere dört çeşit *odaklayım*dan bahsedilir. Anlatıcının her şeyi bildiği, gördüğü *sınırsız bakış açısına* sahip *sıfır odaklayım*; anlatıcının anlatının kahramanlarından biri olduğu, anlatılanların onun gördükleri ile sınırlandırıldığı *iç odaklayım*; anlatılanların gözlemlenip tarafsız bir gözle okuyucuya aktarıldığı, metinde görünmeyen anlatıcı *dış odaklayım* şeklinde ifade edilir (Torusdağ ve Aydın, 2020, s. 239-240).

Tutku adlı metinde *Osman*, aynı zamanda metnin anlatıcısıdır. Metindeki bütün anlatılar, *Osman*'ın gördükleri ile sınırlıdır. Bildikleri, kahramanın bildikleri kadardır. Kişiler, olaylar, durumlar; kahramanın gözünden sınırlı bakış açısına sahip *iç odaklayım* ile anlatılmaktadır.

3.2.8. Özet

Özetler, metnin en üst *büyük yapı* düzeyini ifade eder. Bilişsel olarak tematik cümlelerle aynı işleve sahip olan *özetler*, metnin genel olarak ne hakkında olduğunu belirtip *büyük yapıya* dair hipotezin oluşturulmasında okuyucuya yardımcı olur. Metnin okuyucu tarafından oluşturulan *büyük yapısını* onaylar. Metnin doğru anlaşılabilmesi için *büyük yapıyı*, yazarın amaçladığı şekilde ifade eder.

Anası Fadime ile yaşayan *Osman* köyde ne iş olsa yapar ve birlikte bir manda alma hayali kurar. *Parası* olmadığından *izmarit* toplar, tütünlerini sarıp kendisine *sigara* yapar. *Osman* küçükken dağ köylerinden gelen biri tarafından *deve boncuğu* verme vaadiyle kandırılmış, istismara uğramıştır. Bu durum her daim ona sataşan, *gülen köylüler* ve *köyün çocukları* tarafından (*Boncuk, Osman oscuk gözü boncuk.*) *Osman*'a hatırlatılır. Öğrenme güçlüğü çekmesi okulda da istenmemesine neden olmuştur. Bir vesile ile kendisine *su* veren *Hatçe*'nin *maviyle karışık, acıyan bakışları* *Osman*'ın ona büyük bir tutkuyla bağlanmasına neden olur. *Hatçe*'nin evinin önünden ayrılmaz. Artık işi de yoktur. Ancak *ağanın kızı* olan *Hatçe*, bırakın *Osman*'ı sevmeyi adının *Osman*'la birlikte anılmasını istemez, her gördüğünde ona hakaretler yağdırır. *Hatçe*'nin ağabeyi Ekrem tarafından dövülmesine rağmen çok geçmeden gene *Hatçe*'nin evin önünde bekleyip onu gözetlemeye devam eder. Köylü de anası da artık bu duruma *alışmıştır*. Tek alışmayan *Hatçe*'dir. *Hatçe* yalnız olduğunda *Osman*'ı avluya alır ve kendisini rahat bırakmasını ister. Bu aşamada ikisinin yalnız olmaları, *Osman*'ı korkutan şeydir.

3.2.9. Sonuç Cümlesi

Metin boyunca biriktirilen duygu durumu, yazarın hedeflediği, vermek istediği mesaj ile paralel, okuyucuda oluşturulmak istenen algının tamamlandığı bitirici kısımdır.

Geçmişte yaşadıkları, köylünün tavırlarıyla *yalnızlaşan Osman*'ın *Hatçe*'nin gözlerinde bulunduğu *maviyle karışık acıma* ile *Osman*'ın dünyası şekillenmiş, nihayetinde okuyucuya *Osman*'ın *saya damına çıktığı gece* sahip olduğu *korkularına* yenik düşeceğini çağrıştıran *Şimdi ne yapacam ellerimi?* sonuç cümlesi ile metin tamamlanmıştır.

3.2.10. Motif / İzlek

İzlek bir metni kuran temel düşünce olarak tanımlanır. Kurduğu anlam zinciriyle metni ören, ana fikri oluşturan *izlek*, metnin bütünlüğüne katkı sağlar. Metni kuşatan *temel izleğin* yanında onu tamamlayan, metindeki kavramlarla şekillenen birden fazla *izlekten* bahsedilebilir. Ele alınan hikâyede; fakir, zayıf, kusurlu olanın karşısında güçlünün tahakkümü, acımasızlığı; köylünün güçsüz karşısında konumu ve bütün bunların neticesinde yalnızlaşan insanın nasıl tepki göstereceği, temel izlek olarak belirlenmiştir. Ayrıca izlekle ilişkili, metinde sözcüksel alana ait birtakım tekrarlar, egemen izleğin sunulmasında belirleyici rol üstlenir. Metinde anlam koşutlukları ve yankılamalarını veren ve *motif* olarak adlandırılan bu tekrarlar; yazarın düşünce, takıntılarının, metnin arka planında işleyen temel düşüncenin ortaya çıkmasını sağlar (Kıran, Eziler Kıran, 2010, s. 257, 258). *Yalnız, yalnızlık, kork-, korku, korkut-, boncuk* tekrarları metindeki temel düşüncenin belirmesinde aracı kelimelerdir.

Yalnızlık ve *yabancılaşma*: Köylülerin, çocukların tutumu, daha önce yaşadıkları içinde bulunduğu ortamda *Osman*'ın kendisini *yalnız* hissetmesine neden olur. Ağabeyleri de bir daha köye dönmemiş, anasıyla bir başına kalmışlardır. Hikâyede sadece *Osman*'ın anasının onun için mücadele ettiği görülür. Baba figüründen hiç bahsedilmez. Köylüler, *Hatçe*'yi *Osman*'a layık görmeyip *Osman*'ın yaptıklarına gülerler. *Hatçe* de *Osman*'a hakaret eder. *Yalnız, yalnızlık, gülüş-, gül-* kelimeleri, *Osman* için sarf edilen *kör karının piçi, Kör Fadime'nin piçi, namussuz, piç, tabanı yarık, gidinin delisi, kaçık, garip* kelimeleri *yalnızlık* duygusunu artırır.

Belki de İzmir'e, çalışmaya diye köyden çıkıp bir daha dönmeyen iki ağabeyimden biri. Onlar gideli anamla *yalnızız*. (s. 24), İçimde bir ağırlık, bir *yalnızlık* duyuyordum. (s. 27)

'-Hatçeyi bekliyorum. Çıkar belkim de görürüm.' *Güldü*, -Hele kaçık; dedi, pek *yükseklere özenmişsin* oğul. Yürüdü. Sonra çocuklar geldiler. -Osman oscuk, gözü boncuk! Birden doğruldum, -Dağılın lan, dedim, Hatçe'yi bekliyorum ben. *Gülüştüler*. (s. 27) -Kalk git burdan, *kör karının piçi*, Gelme buraya Rezil ettin beni köye. *Kala kala sana mı kaldım ben?* Yıkıl, git hadi! (s. 28)

Korku: Camları sildiği günün gecesini *Osman, Hatçe*'nin penceresine çıkar ve onu gizlice izler. Burada kullanılan *kork-, korku, korkut-*, kelimeleri; tekrar eden *Evde yalnız.* cümlesi, hikâyenin sonunda *Hatçe* ile baş başa olduğunda *susa-, susuzluk* kelimeleri *tutkunun* sonuçlarını çağrışımlarla okuyucuya düşündürür.

Bacakları!.. Etime dikenler batıyor gibiydi. Birden utançla karışık bir *korkuya* tutuldum... Bir daha saya damına çıkmadım. *Korkuyorum*... Geceleri odasında *yalnız* olduğunu bilmek *korkutuyor* beni. Şimdi de öyle. Evde *yalnız*... Kimseler yok sokakta. Telaşla bir daha el etti. Başı açık. İçimde bir *korku*, yürürken göğsüm daralırdalırveriyor. (s. 31)

Daha bana *su* vermemişti, Necip Ağa'nın kızıydı. O günden beri başka. (s. 25), Doğruldu. -*Susadın* mı Osman? Al iç istersen. dedi... Yoksa yeniden boncuklarım mı

olacaktı? *Tası* uzattım. Çok *susamışsın*. Bir daha ister misin? dedi. (s. 26), *Gırtlığımda* bir yumru var, bırakmıyor. Dayanılmaz bir *susuzluk* duyuyorum... Ben boyuna ona bakıyorum. *Susuzluktan* yüreğim yanıyor. Gitse, bir *tas su* getirirse. O günkü gibi. Birden gözlerinde o maviyle karışık acıma başladı. (s. 32)

4. Sonuç

İncelenen metinde iki metinsellik ölçütü *bağlaşıklık* ve *tutarlılığın* metnin anlamsal bir bütün, iletişimsel bir birim olarak teşekkülünde belirleyici rolleri ortaya konmuştur. *Bilinç akışı* tekniğinin kullanıldığı hikâyede, *çağrışımlar* ya da *dış uyaranların* etkisi ile metnin zaman zaman bölünüp bir başka konuya geçilmesi, metinselliği bozmamış; metnin arka planında işleyen anlam ve mantık düzeni, yapının bir bütün olarak algılanmasını sağlamıştır. Verilen bu tür aralar, metnin bütünü düşünüldüğünde bir *bağlaşıklık* ya da *tutarlılık* sorunu olarak görülmemiştir.

Metinde görülen *kişi ekleri*, *zaman*, *görünüş*, *kip ekleri*; *eksilti*, *kişi adlı* gibi *bağlaşıklık* unsurlarının cümleler arası bağların tesisi yanında metnin *büyük yapısı tutarlılık* ölçütünün oluşumunda belirleyici etkisi, metin çözümlemelerinde işaret edilmesi gereken bir husustur. *Bağlaşıklık* birimlerinin diğer *bağlaşıklık* birimleri ve metnin anlam, mantık düzenini kuran *tutarlılık* ile ilişkili olması; metni, birbirine bağlı birçok unsurun uyum içinde çalıştığı organizasyonun adı yapmıştır.

Hikâyenin kahramanı *Osman*'ın ağzından anlatılan metinde *ben*, en sık kullanılan *kişi adlıdır*. Metindeki toplam 100 adılın 84'ü *Hatçe* ve *Osman*'a gönderimde bulunan adillarken bunlardan en yüksek sıklığa sahip olanı, 51 ile *Osman* ismini karşılayan *ben* adlıdır. İkinci en yüksek sıklık ise 16 ile *Hatçe* ismini karşılayan *o* adlıdır. Bir *bağlaşıklık* unsuru olan *ben* kişi adlı, *gönderim* işlevi ile *Osman* isim unsurunun metindeki bütün anlamsal değerini üstlenmiş, metinde *gönderim* işlevinin yanında *Osman*'ın metnin merkezinde konumlandırılmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca *Osman*'ı temsil eden *ben* kişi adlı ile *Hatçe* isim unsuruna gönderim ilişkisi ile bağlı *o* kişi adlı, metinde “*ben ve o*” çatışmasının ve taraflar arasında bir mukayesenin oluşmasını sağlamış; *karşıtlık*, *karşılaştırma*, *tutarlılık görünümünün* gerçekleşmesinde rol almıştır. Bu itibarla bir *bağlaşıklık* unsurunun *tutarlılık* görünümünün teşekkülünde de etkili olduğu ifade edilmelidir.

Kişi, *işaret zamiri* ya da *sıfatı* gibi kelimelerin dışında başka *kelime* ya da *kelime gruplarına* da *gönderim* işlevi yüklenmiş, böylece metinde yer alan *Osman* ve *Hatçe* gibi açık adlar aynı şekilde tekrar edilmemiştir. Ad, adil ilişkisiyle metnin iletişim gücü artmış, konu ve mesajın algılanmasında okuyucunun işi kolaylaşmıştır. Hikâyede *Osman* ve *Hatçe*'ye çizilen rolün bu tür kelime ve kelime grupları ile *-kör karının piçi*, *Kör Fadime'nin piçi*, *namıssız piç*, *tabanı yarık*, *gidinin delisi*, *gidinin kaçığı*, *garip*; *Ağa'nın kızı*, *kancık*-şekillenip güçlendirildiği aynı zamanda bu tür sözcük seçimlerinin kullanılmasıyla oluşturulan *bağlaşıklık* ilişkisinin metnin *tutarlılık* ilişkilerini de ortaya koyma açısından önemli olduğu görülmüştür.

Türkçede birtakım *eklerin*, *gönderim* işlevi ile metnin bütünlüğüne hizmet ettiği görülür. *İyelik eki*, *belirtme durumu eki*, *kişi ve zaman ekleri* bu görevleri ile *ardıl bağımlı gönderim öğeleri* olarak adlandırılır. *Zaman ekleri*, metinde dil kullanıcısının istediği bir zaman dilimine atıfta bulunulurken aynı zamanda *bağlaşıklık* bir yapıyı tamamlayan unsurlardan biri olur. Bu işlevlerinin yanında *kiplik* görevi de kazanabilen bu işaretleyiciler ile okuyucu; metin içi bağlamın da katkısıyla köylüler, *Osman*, *Osman*'ın anası ve *Hatçe*'nin beklenti, düşünce ve tutumlarını öğrenir. Bu, *kiplik işaretleyicilerini* metni kuran anlam ve mantık düzeninin -tutarlılığın- bir

parçası yapar. *-Ar/-IrdI biçim birimi Osman*'ın geçmişe dönük alışkanlıkları ile anasına, köye dair tekrar eden hallerin ifadesinde; konuşma anından önceki bir vakaya atıfta kullanılan *-AcAktı biçim birimi Osman*'ın geçmişteki niyetleri, planları, hisleri, isteklerinin yansıtılmasında; *-A, -sA, (Ø) biçim birimleri Osman ve Hatçe*'nin hislerinin, isteklerinin aktarılmasında kullanılması; *Osman ve Hatçe*'nin kimliği ile ilgili düzenlemenin yapılp metnin *konu ve mesajının* şekillenmesinde etkili olmuş, böylece *zaman ekleri*, birer *kiplik işaretleyicisi* olarak *bağlaşıklık* yanında *tutarlılığın* tesisinde etkili olmuştur.

Hikâyede *bilinç akışı, iç monolog* gibi anlatım tekniklerini kullanan yazar, böylece metinde kronolojik zamanın dışına çıkmıştır. Bu farklılık, metinde kullanılan *zaman eklerine* yansımış, konu değişimini işaretleyen unsurlardan biri olmuştur. Bilinç akışı ile okuyucu, karakterin zihninden akıp giden düşüncelere eşlik ederken daha çok *çağrışımlar* ile birbirine bağlanmış bir anlatıma şahit olur. *Kişisel çağrışıma dayalı bağlaşıklık unsurları*, metnin okuyucunun zihninde bir bütün olarak algılanmasına yardım eder.

Klasik olarak nitelendirilen *eş, yakın, zıt anlamlı kelimeler* ve *aynı kökten türemiş kelimeler* arasındaki anlamsal ilişkiler ile aralarında sistematik bir ilişkiden bahsedilemeyen fakat dünya bilgisi ile birbirleriyle ilişkili olduğu görülebilen *aynı bilgi alanından kelimelerin* birlikte bir konu etrafında birleşmeleri *sözcüksel bağlaşıklık* inşa eder. Bununla birlikte kimi zaman metin bağlamının sunduğu ve sadece o metne özgü olduğu tespit edilen, ancak metne hâkim olan birinin bir ilgi ile bir araya getirebileceği kelimeler de *sözcüksel bağlaşıklık*ın bir parçası olabilir. Kişisel bilgi, görgü, zihniyet ve tecrübelerin kelimelerin mevcut anlamlarına *çağrışımlar* ile yeni değerler kazandırdığının fark edilebilmesi, kelimelerin sunulan bağlamın ortaya koyduğu ilişki ağı içinde değerlendirilmesine bağlıdır. Dil kullanıcısının bir *bağlam* dışında aynı anlam dairesinde düşünemeyeceği kelimeler, *kişisel çağrışımlar* ile *bağlaşıklık* ilişkisi kurabilir. Metinde *izmarit, para, Osman'ın anası* ve *manda* kelimeleri *kişisel çağrışımlara dayalı sözcüksel bağlaşıklık* unsurları olarak görülmüş, metnin *bağlaşıklık* yapısını tamamlamıştır. Hikâyenin kahramanı, metnin anlatıcısı *Osman*'ın zihninde bir kelime, bir başka kelimeyi çağrıştırmış, metin bağlamının dışında ilişkili olarak tanımlanamayacak kelimeler, *Osman*'ın dünyasında birbirlerini tamamlayan unsurlar olarak *bağlaşıklık*ta hizmet etmiştir. Böylece *izmaritten paraya, paradan ana* kelimesine, *ana* kelimesinden kahramanın *sağılır manda* ile ilgili düşüncesine *çağrışımlar* ile geçişler olmuştur.

Osman'ın hissettiği, yaşadığı, gördüğü olay ve durumlar, *Osman*'ın gözünden onun iç sesiyle sunulmuştur. Bu türden anlatım şekli metindeki cümlelerin şekillenmesinde etkili olmuş, anlatıcı söz düzeyinde bağlamın sunduğu birçok unsura yer vermemiş, bir tercih durumunda tercihini söz dizimsel yapıda boşluktan yana kullanmıştır. Bu boşluklar hem bir *bağlaşıklık* unsuru olarak değerlendirilmiş hem de metnin üslubunun parçası olarak görülmüştür. Bu bağlamda hikâyede karşılaşılan diğer unsurların düşürülüp sadece yüklem cümle düzeyinde bırakıldığı cümle tipi ve diğer özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf tümleci eksilteleri, metnin *bağlaşıklık* görünümünün yanında üslubunun tamamlayıcı öğeleri olmuştur. Metinde köylülere, *Hatçe* ve *Osman*'a dair *diyaloglar, Osman*'a ait *iç konuşmalar* ve *köy yaşantısını yansıtan kelime kadrosu*, metinde özgün bir anlatımın belirleyicileri olmuştur. Ayrıca hikâyenin, kahramanı *Osman*'ın gözünden *sınırlı bakış açısı* ile anlatılması *üslupta* etkili diğer bir husustur.

Metinelliği sağlayan temel ölçütlerden tutarlılığın hikâyedeki görünümüleri *neden-sonuç, karşılaştırma, karşıtlık, özelleştirme, bitişiklik* ilişkisi şeklinde gerçekleşmiştir. Bu tür *bölümsel*

tutarlılık görünümleri, birbirini takip eden cümle dizileri arasında kurulan tutarlılık ilişkilerinden sorumlu olmakla beraber metni sarıp mesajı kuran anlam ağının da bir parçası olmuştur.

Kaynaklar

- Akdeniz, S. (2010). Ziya Osman Saba'nın nefes almak adlı şiir kitabında eksilti (ellipsis) sanatının (figür) kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. XI/24, 145-156.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2005). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Atılğan, Y. (2002). *Bütün öyküleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Balyemez, S. (2011). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin metin dil bilimsel yapısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başusta, K. C. (2009). *Okuma eğitiminde metin dilbilimin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beaugrande, R. A. D. and Dressler, W. (2022, 9 Eylül). *Introduction to text linguistic (1981)*. London: Longman Group Company. Erişim adresi: https://www.academia.edu/31596533/Introduction_to_Text_Linguistics.
- Benzer, A. (2012). *Türkçede zaman, görünüş ve kiplik*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metin dilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erguvanlı Taylan, E. (1986). Prominal versus zero representation of anaphora in Turkish. *Studies in Turkish Linguistic*. (Haz. Slobin Dan Isaac, Karl Zimmer), Amsterdam/Philadelphia: Jhon Benhamins Publishing Companys, 218- 220.
- Filizok, R. (2015, 30 Haziran). Edebî eserlerde figürler düzlemi ve derin yapı. Erişim adresi: <http://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=1340>.
- Güllü, N. (1994). *Sessiz ev üzerine bir metindilbilim çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londra: Longman Group UK Limited.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, VIC/ Oxford: Deakin University Press/Oxford University Press.
- Hirik, S. (2013). Türkçede kip-kiplik terimleri ve tanımları üzerine. *Bengü Belak, Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, (Haz. Bülent Gül), Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 243-252.
- İşeri, K. ve Çapan Tekin, S. (2022). Denemelerde tutarlılık ilişkileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1521-1530.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metindilbilim ve kullanımbilim açısından görevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam (anlambilim ve iletişim)*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karataş, Y. (2008). *Metin incelemesinde söylembilim yöntemi, Binbir Gece Masalları üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. S. (2007). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. (Haz. Canan İleri), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2010). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kintsch, W. and van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Külebi, O. (1990). Türkçede eksilti tümceleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1-2), 117-137.
- Lüleci, M. (2018). *Dile gelen metin: Türk edebiyatına dilbilimsel bir yaklaşım*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Mann W. C. Matthiessen, C. M. I. M. and Thompson. S. A. (1989). Rhetorical structure theory and text analysis. *ISI Research Report*, 1-60.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağlaşıklık ve tutarlılık, *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, (Haz. Ayşe Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere), İstanbul: Multilingual Yayınları, 121-132.
- Ozil, Ş. ve Şenöz, C. (1996). Türkçede ‘bu’, ‘şu’ sözcükleri. *X. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (22-24 Mayıs 1996), İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Özyıldırım, I. (1999). Türk yasa dili. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 89-114.
- Parlak, H. (2009). *Kutadgu Bilig’in metindilbilimsel yapısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parlak, H. (2010). Artgönderim unsurlarından gönderge yinelenmesinin Kutadgu Bilig'deki kahramanlar açısından değerlendirilmesi. *Dil Araştırmaları*, 7(7), 78-106.
- Stotsky, S. (1983). Lexical cohesion in expository writing; implications for developing the vocabulary of academic discourse. *College Composition and Communication*, 34(4), s. 430-446.
- Subaşı Uzun, L. ve Keçik, İ. (2003). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metinbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Taşıgüzel, S. (2004). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında öğretici nitelikli metinlerdeki eşdizimsel örüntülerin görünümü. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 125, 72-93.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2019). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turan, Ü. D. (1986). Türkçe metinlerde adılların dağılımı ve işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara: Bizim Büro, 9, 70-84.
- Türkçe Sözlük, (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Yayınları.
- Uzun, M. (2018). İyelik öbeklerinde “tamlayan eksiltisi” sorunu. *International Journal of Language Academy*, 22, 104-111.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Semantic discourse analysis. handbook of discourse analysis*. Academic Press, 2, 103-136.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. New Jersey, U.S.: LEA.
- Van Dijk, T. (1985). Strategic discourse comprehension. (Haz. Thomas T. Ballmer), *Linguistic dynamics: Discourses, procedures, and evolution*. Berlin: Walter de Gruyter, 36-61.

Extended Abstract

Two text-based criteria of textuality, *cohesion* and *coherence*, are central to text reviews. The first of these criteria, cohesion, is provided by language units that establish grammatical and semantic relations between sentence sequences. The other textuality criterion is consistency, the general name of the meaning relations that construct the text. Cohesion and coherence work in harmony in a text that is thought to fulfill its communicative function, and to be able to fully analyze the text requires examination at both levels.

The work named *Tutku* by *Yusuf Atılgan* is one of the examples of modern stories in Turkish literature. In the study, this work was evaluated in terms of cohesion and coherence, two basic textuality

criteria that determine the formation of a text. Prominent issues are exemplified in the sub-headings of each criterion. Thus, in a modern story where the narration is interrupted by stream of consciousness and flashbacks, apart from the chronological time understanding of the classical story, it has been possible to show how the appearances of cohesion and coherence are realized, to evaluate the text-specific aspects, and to reveal the functional differences.

Cohesion occurs in two ways: *grammatical cohesion* and *lexical cohesion*. In the story called *Tutku*, the aspects of grammatical cohesion in the text have been determined with *references*, *ellipsis*, *substitutions*, *conjunctions* and examples revealing *tense*, *aspect* and *modality*. The vocabulary element obtained by the determination of the lexical cohesion elements helped the presentation of the topic and message of the text.

Coherence occurs at the text level in two ways. Local coherence, where each sentence in the text is related to the previous sentence or sentences; The network of logical and semantic relationships that weaves the text is called global coherence.

The condition that at least two sentences in the text are connected by a semantic relationship indicates *local coherence*. In this framework, sentences come together with meaning relations such as cause-effect, definition, explanation, exemplification, comparison, contrast or specification-generalization. Coherence was presented with similar titles in different studies and it was observed that it varied according to the text.

The schematic structure of the text, the rhetorical structures that partially predetermine the direction of the semantic content, thematic sentences that express or indicate what the passage is about, keywords; the title, subject, summary of the text, information from previous texts in memory with similar situations, and the reader's expectations about the possible topic of the discourse are the factors that determine the global coherence. The story called *Tutku* was evaluated in terms of *global coherence*, and the appearance of coherence was tried to be revealed with function, title, subject, topic sentence, keywords, content scheme, subject change determinants, style, summary, conclusion sentence, motif/theme titles.

The function of the story is to draw the reader's attention to certain negativities and to make him think about some issues. Accordingly, the effect of the rich and powerful on the poor; The domination and ruthlessness of the strong against the weak and the flawed are described, and the reader is asked to think about some issues in this context.

The title of the story, *Tutku*, explains Osman's feelings and behaviors to Hatçe, and presents information about the text at the beginning of the text.

The topic of the story is the feelings of Osman, who lives with his mother in his village, that started when Hatçe, the daughter of the village chief, gave him a bowl of water and turned into a passion for her.

Key words that are directly related to the topic and summary of the text and present the content of the text are as follows: köy, köylü; Hatçe, Osman, çift karaağaçların altı; acıyan bir bakış, maviyle karışık acıma, boncuk.

In *Tutku*, the hero of the story, Osman, is told about the moment he is in and what goes through his mind, regardless of chronological time. According to the breaking moments, the story consists of four sections. In the first section, Osman is in the village and the expression of *boncuk* he heard takes Osman to his previous experiences and the reader follows what goes through Osman's mind. In the second section, Osman arrives under the trees and sits down. He starts to look at the window of the room where Hatçe is. As the window reminds Osman of the moment when he was passionately attached to Hatçe, he breaks away from the chronological narrative again. In the third section, Osman is looking at the window in front of Hatçe's house to see her. He sees the street door open and Hatçe's mother leaving the house. At this stage, Osman remembers the first time he saw Hatçe in the window with the connotation of window. In the fourth section, the street door opens again. Hatçe takes him into the courtyard. Osman enters the courtyard with a fear.

The sentence types in the text, the similarities in the sequence of the elements that make up the sentence are determinative in shaping the *style*. In addition, the words reflecting the village life and the forms of the spoken language are also part of the style.

The text is completed with the *conclusion sentence*, what will I do now? which reminds that Osman will succumb to her fears.

The domination and ruthlessness of the rich and the powerful against the poor, weak and defective, the position of the peasant against the powerless and how the individual who feels lonely will react to this has been determined as the *main theme*.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1159-1173, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**YEŞİL GÖZLÜ KARDAN ADAM'IN ANLATIM TEKNİKLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Nurullah AYDIN*

M. Abdullah ARSLAN**

Geliş Tarihi: 08.04.2023

Kabul Tarihi: 27.04.2023

Öz

Bir metinde ele alınan konuyu öykülemeye yarayan anlatım teknikleri; anlatının çok katmanlı, çok anlamlı ve çağrışım değeri açısından zengin bir yapıya dönüşmesine katkı sağlar. Bu sayede de anlatıdan özgün bir öykü ortaya çıkar. Çocukların gelişim seviyeleri de dikkate alınarak yazılan özgün öykü kitapları yoluyla kendisini kurmaca bir dünyanın içinde bulan çocuk okuyucunun merak duygusu harekete geçer. Bu durum, çocuk okuyucuların düşünme becerileri ile yaratıcılıklarının gelişmesini sağlar. Çalışmada Tacettin Şimşek'in *Yeşil Gözlü Kardan Adam* adlı kitabında yer alan öyküler, anlatım teknikleri açısından incelenmiştir. Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri doküman analizi yoluyla incelenmiştir. İnceleme sonunda söz konusu kitapta özellikle göstermeye dayalı günümüz öykü tekniklerinin kullanıldığı, bu teknikler sayesinde öğrencilerin dil ve düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunan, yaratıcılıklarını besleyen özgün öykü örneklerinin ortaya konulduğu görülmektedir. Çalışma sonunda kitapta yer alan öykülerden ilk ve ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan Türkçe kitaplarında ve yaratıcı yazma dersine yönelik hazırlanan ders kitaplarında yararlanılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Anlatım teknikleri, çocuk öykü kitabı, Yeşil Gözlü Kardan Adam, dil gelişimi.

**EXAMINATION OF YEŞİL GÖZLÜ KARDAN ADAM TERMS OF
NARRATIVE TECHNIQUES**

Abstract

The narrative techniques used to present a topic in a text contribute to the creation of a rich, multi-layered structure that is imbued with meaning and evokes powerful associations, thereby enhancing the narrative. Thus, an original story emerges from the narrative. The curiosity of the child reader, who finds himself in a fictional world, is activated through original story books written considering the developmental levels of children. This allows child readers to develop their thinking skills and creativity. Within this study, the stories in Tacettin Şimşek's book 'Yeşil Gözlü Kardan Adam' were analyzed in terms of their narrative techniques. Upon examination, it can be observed that the aforementioned book utilizes contemporary narrative techniques that rely on showing, which in turn results in the presentation of unique story examples.

* Dr. Öğr. Üyesi; Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nurullah.aydin@atauni.edu.tr.

** Prof. Dr.; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, maarslan@erzincan.edu.tr.

These examples contribute to the development of language and thinking skills in students and nurture their creativity. After the study, it is recommended that the stories in the book be used in Turkish language books prepared for primary and secondary school students, as well as in textbooks prepared for creative writing courses

Keywords: Narrative techniques, children's storybook, Yeşil Gözlü Kardan Adam, language development.

Giriş

Anlatma esasına dayalı metinlerde yazarlar, bireysel ve toplumsal kimlikleri kurmaca bir dünyanın sınırları içerisinde, belirli bir zaman diliminde, kendi perspektiflerinden anlatmayı tercih ederler (Bal & Boheemen, 2009, s. 18). Bu tercih, okuyucuların kurmaca kişilerin duygu ve düşünce dünyalarını tanımalarını ve yaşamlarını deneyimlemelerini sağlar. Anlatıcılar, okuyucuların farklı deneyimleri tecrübe ettikleri bu süreçte, dilin imkânlarından yararlanarak olayları belirli bir tema etrafında düzenleyerek okuyuculara aktarmaya çalışırlar. Bu nedenle edebî metinler, belirli bir izlek etrafında gerçekleştirilen güzel sanat etkinlikleri olarak kabul edilirler (Eagleton, 2011, s. 1-15; Gündüz, 1997, s. 1006).

Günümüz öyküsünde ise imge anlatının odağında yer alır (Wiltsher & Meskin, 2016, s. 180). Bu nedenle imge, öykünün anlatısal bütünlüğe ulaşma sürecinde anahtar işlevi görmektedir. Okur imgeyi çözümlendiğinde ancak derin yapıda gizlenen izleğe ulaşabilir. İzleğe ulaştığında ise yazarın duygu, düşünce ve hayal dünyasını okuyucuya iletmek için kullandığı araçlara erişmiş olur (Sadoski et al., 1988, s. 335; Şimşek ve ark., 2021, s. 16).

“Anlatım teknikleri yazarın duygu, düşünce, hayal vb. dünyasını kısaca anlatmak istediklerini okuyucuya ilettiği en önemli araçlardan biridir” (Karabulut, 2012, s. 1376). Söz konusu teknikler, anlatının kurmaca gerçekliği içinde farklı görevler yüklenir (Baykoç, 2021, s. 780). Bu görevler sayesinde;

- Anlatıcının varlığından bağımsız olarak, kurmaca dünyanın içine çekilen okur kendisini olay ve mekânın içinde bulur (Temizkan & Atasoy, 2014, s. 213). Bu deneyim sayesinde, okur kahramanların duygularını, düşüncelerini ve yaşadıkları zorlukları daha derinden anlar ve empati kurar. Öykünün akışında, okur kurgusal evrenin sınırlarını aşarak gerçek hayata dair yeni bakış açıları ve değerli dersler edinebilir. Bu güçlü bağlantı, edebiyatın insan yaşamı üzerindeki etkisinin ve öneminin temel taşlarından biridir.
- Olay ve karakterlerin dünyasına doğrudan adım atan okur, eserin gerçekliğini daha yoğun hisseder (Chatman, 1980, s.178; Iser, 2014, s. 223; Karakuş, 2022, s. 148). Bu etkileşim, okuyucunun öyküye daha derinden bağlanmasını ve karakterlerin duygularını, düşüncelerini ve çatışmalarını daha yakından deneyimlemesini sağlar. Ayrıca, anlatım teknikleri okuyucuya hikâyenin ana temasını ve fikirlerini daha iyi anlama fırsatı sunar. Bu sayede, okuyucu eseri tam anlamıyla kavrayarak, kendi yaşamında ve düşüncelerinde değişiklikler yapma veya yeni fikirler keşfetme potansiyeli taşır.
- İşlenen tema ve verilen mesajın güçlenmesinin yanı sıra okurun yazarın kültür kaynakları hakkında bilgi edinmesine de olanak sağlanır (Wood, 2009, s. 132). Bu şekilde, okuyucu eser boyunca yalnızca öykünün kendisine değil, aynı zamanda yazarın ve karakterlerin yaşadığı dönem, coğrafya ve toplumla ilgili öğeleri de keşfeder. Bu kültürel bağlamın anlaşılması, okuyucunun eseri daha geniş bir perspektifte değerlendirmesine ve kendi düşüncelerini zenginleştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, edebi eserler farklı kültürler ve yaşamlar arasında

köprüler kurarak, okuyucuların dünya görüşlerini genişletmelerine ve empati yeteneklerini artırmalarına katkıda bulunur.

➤ Biçim ve içerik katmanları kaynaştırılan anlatının örtük dizgesel yapısı belirginleştirilir (Ay, 2018, s. 1053; Herman, 2009, s. 27). Bu durum, eserin daha derinlemesine anlaşılmasını ve farklı yorumlara açık olmasını sağlar. Okuyucular, bu örtük yapıyı keşfederken, yazarın amacını ve eserin temel fikirlerini daha iyi kavrarlar. Ayrıca, bu tür anlatılar, okuyucunun metni sorgulamaya, analiz etmeye ve düşünmeye teşvik eder. Bu süreçte, okuyucular kendi düşüncelerini ve hislerini eserin içinde bulunan fikirlerle karşılaştırır ve yeni bakış açıları kazanır.

Anlatım teknikleri kullanarak oluşturulan bu örtük yapı, eserin edebi değerini artırır ve okuyucuların zihinlerinde daha kalıcı bir etki bırakır.

➤ Okura kişilerin iç dünyalarına daha geniş ve farklı açılardan bakma imkânı sunulur (Elmas, 2011, s. 113; Keen, 2006, s. 221). Bu, okuyucunun öykünün karakterlerin düşüncelerine, duygularına ve motivasyonlarına daha derin bir anlayış kazandırır. Aynı zamanda, okuyucu bu süreçte kendi yaşam deneyimlerine ve düşüncelerine yeni perspektifler ekleyebilir. Bu çeşitlilik, okuyucuya karakterlerin insan doğasının karmaşıklığını ve çeşitliliğini kavrama fırsatı sunar. Okuyucu, farklı anlatım teknikleriyle sunulan bu iç dünyalardan yola çıkarak, insanların nasıl farklı şekillerde düşündüğünü, hissettiğini ve tepki gösterdiğini anlamaya çalışır. Bu süreç, okuyucunun empati becerilerini geliştirir ve insanlar arasındaki anlayışı artırır.

➤ Karakterler, çevre ve mekân hakkında zengin detaylar sunularak, anlatı daha canlı ve etkileyici hâle getirilir (Tepebaşı, 2012, s. 183). Bu sayede, okuyucu öyküye daha kolay adapte olur ve kendini olayların içindeymiş gibi hisseder. Karakterlerin derinlikleri, duyguları ve iç çatışmaları; çevrenin ve mekânların atmosferi, renkleri ve dokuları, hikayenin anlamını ve gerçekçiliğini güçlendirir. Bu ayrıntılar, okuyucunun eseri sadece zevk için okuma sürecinin ötesinde, daha düşündürücü ve duygusal bir deneyime dönüştürür. Okuyucu, karakterlerin yaşadıkları zorlukları ve başarıları ile özdeşleşirken, aynı zamanda kendi yaşam deneyimlerini ve değerlerini de gözden geçirme fırsatı bulur. Zengin detayların kullanımı, eserin temalarını ve verilmek istenen mesajları daha güçlü bir şekilde iletmeye yardımcı olur. Bu, okuyucunun öyküden daha fazla anlam çıkarabilmesine ve edebi eserden alınabilecek derslerin daha geniş bir yelpazeye yayılmasına olanak tanır.

Literatürde yapılan incelemeler, anlatım tekniklerinin niteliğinin, sadece yetişkin edebiyatı için değil çocuk edebiyatı metinleri için de belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin Reynolds (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, anlatım tekniklerinin çocukların okuma becerileri ve hayal güçleri üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, betimleme tekniğinin çocukların zihinlerinde olayları canlandırmalarını, diyalog ve iç diyalog tekniklerinin ise karakterlerin düşüncelerini ve duygularını daha iyi anlamalarını sağladığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Grenby (2009) tarafından yapılan bir çalışmada özellikle geriye dönüş, çerçeve öykü ve metinlerarasılık gibi tekniklerin çocuk edebiyatı metinlerinin derinliğini artırdığı vurgulanmıştır. Yine Şimşek'in (2017) çocuk öykülerinde de farklı teknikleri sıklıkla kullandığı görülmektedir. Mesela *Kel Başa Şimşir Tarak* adlı öyküde çerçeve öykü, kolaj ve diyalog tekniğini kullanırken *Rüzgâr Kuşu* adlı öyküde betimleme, üst kurmaca ve iç diyalog tekniğini sıklıkla kullanmaktadır.

Tacettin Şimşek, Türk çocuk edebiyatı üzerine kuramdan uygulamaya çok sayıda akademik çalışma yapmıştır. *Çocuk Edebiyatı* (2002), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*

(2011), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya (2016)* bu çalışmalardan bazılarıdır. Yazar akademik çalışmalarının yanı sıra Türk edebiyatına tiyatro, deneme, öykü ve şiir türünde de eserler kazandırmıştır. Eserleri Türk Dili, Türk Edebiyatı, Hece, Hece Öykü gibi ulusal dergilerde yayımlanan yazarın şiir ve öyküleri ulusal ve uluslararası yarışmalarda derece almıştır. Çocuklar için şiir, öykü, oyun ve masallar da yazan Şimşek'in Ceviz Ağacı, Anneye Mektup, Gül Kokardı Babaannem ve öykü kitabına da ismini veren Yeşil Gözlü Kardan Adam gibi metinler ders kitaplarına alınmıştır.

İki bölüm ve on öyküden oluşan Yeşil Gözlü Kardan Adam tasarım ve içerik özellikleri açısından çocuk edebiyatının ilkelerine uygun olarak hazırlandığı için çocukların oyun, merak ve hayal dünyalarına hitap etmektedir. Yazarın özgün üslubu, eserde belirgin bir nitelik olarak dikkati çekmektedir. Bu özgünlüğün meydana gelmesinde, yazarın dil kullanımındaki yetkinliği yanı sıra, öykülerinde kullandığı anlatım teknikleri de etkili olmaktadır. Literatür incelendiğinde kitaba da ismini veren Yeşil Gözlü Kardan adam adlı öyküye yönelik biri doğrudan olmak üzere farklı yıllarda çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Başkan, 2019; Çağlar & Yılmaz, 2022; Kaya, 2020; Pilav & Oğuz, 2015; Şeref ve diğerleri, 2019; Temizkan, 2013; Uzuner, 2020; Yıldız & Çeçen, 2015).

Söz konusu çalışmalarda genellikle Yeşil Gözlü Kardan Adam, ortaokul öğrencilerinin dört temel becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan etkinliklerde sıkça tercih edilmektedir. Ayrıca, değerler eğitimi ve dil bilimi alanındaki bazı çalışmalar da Yeşil Gözlü Kardan Adam üzerine etkinlikler içermektedir. Çalışmalarda Yeşil Gözlü Kardan Adam öyküsünün tercih edilme sebebi, Türkçe ders kitabında doğa ve evren teması içerisinde yer almasıdır. Kitabın tamamına yönelik teknik bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle çalışmamızın genelde çocuk edebiyatı literatürüne, özelde ise çocuk edebiyatında kurgu, yapı vb. alanlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda, çalışmada şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk hikâye kitabında yer alan öykülerde hangi anlatım teknikleri kullanılmıştır?
2. Öykülerde kullanılan anlatım tekniklerinin biçim ve içerik açısından metne katkıları nelerdir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Doküman incelemesi, nitel araştırma yöntemlerinden biridir ve literatürde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Creswell, 2014, s. 27). Bu yöntem, araştırmacının mevcut belgeleri, yazılı materyalleri ya da kayıtları analiz etmesini içerir. Bu tür analizler, özellikle mevcut verilerin toplandığı ve kaydedildiği durumlarda yararlıdır. Doküman incelemesi, araştırmacılara, geçmiş olayları veya süreçleri anlamalarına ve var olan kuramsal çerçevelere dayalı olarak hipotezler veya önermeler geliştirmelerine olanak tanır (Neuman, 2014, s. 31). Bu çalışmada da doküman incelemesi yöntemi kullanılarak Yeşil Gözlü Kardan Adam öyküsüne ilişkin mevcut belge ve materyaller incelenmiştir.

1.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmanın kapsamını *Yeşil Gözlü Kardan Adam (2017)* adlı eserde yer alan *Anneye Benzemek Güzeldir, Üç Ortak Otuz Balık, Kırılan Yumurta, Ver Elini Gökyüzü, Yeşil Gözlü*

Kardan Adam, Sana Gelirim Anne, Rüzgâr Kuşu, Kel Başa Şimşir Tarak, Yunus Dede, Kürdan Kız adlı çocuk öyküleri oluşturmaktadır.

1.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla ilgili alanyazın incelenmiş ve kurmaca eserlerde kullanılan anlatım tekniklerini konu alan çalışmalar taranmıştır. İkinci aşamada ise, araştırmacının odak noktası olan öyküler, anlatım teknikleri açısından ele alınmıştır. “Nitel veri toplama yöntem ve tekniklerinin temel mantığında, nitel özellik taşıyan kavramlar, düşünceler, eylemler ve ifadelerin, sözlü ve yazılı anlatımların anlamlandırılması ve kavramsal çözümlenmesi yer almaktadır” (Yeşil, 2014, s. 72).

1.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenme sürecinde ilk olarak anlatım teknikleri odak alınarak kitapta yer alan öyküler değişik aralıklarla birkaç kez okunmuştur. Okumalar sonunda öykülerde kullanılan belirlenen anlatım tekniklerine yönelik kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kodlamalar yapıldıktan sonra veri setinin “güvenirlilik”ini sağlamak amacıyla bir konu alan uzmanına da kodlamalar yaptırılmış ve kodlamalar arasında. 90’ın üzerinde tutarlığın olduğu görülmüştür. Bir veri analiz seti üzerinde benzer koşullar altında farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlar sonucunda benzer sonuçların alınması yapılan analizin güvenilir olduğunu göstermektedir (Altheide, 1996).

2. Bulgular ve Tartışma

Sekiz yaş ve üzeri çocuklar için yazılan kitabın ilk öyküsü *Anneye Benzemek Güzeldir* adını taşır. Öykü başlar başlamaz anlatıcı sinematografik anlatı tekniği ile okuru bir atmosferin içine çekmeye çalışır. Sinemadan ödünçlenen bu anlatım tekniğinde ses, müzik, yazı ve görseller yoluyla okurun zihninde çok sayıda görüntüler oluşturulur (Bergman, 2012, s. 22; Brown, 2008, s. 156). Daha sonra oluşturulan görüntüler bir tema çerçevesinde hareket ettirilir. Anlatmadan ziyade göstermenin baskın olduğu bu öyküleme biçiminde amaç, sözü aradan çıkararak okuru doğrudan kurmaca dünya ile buluşturmadır. Öykünün doğrudan bir görselle başlaması ve öykünün içeriğinin çok sayıda görselle zenginleştirilmesi bu amacı destekler niteliktedir. Öykünün girişinde kullanılan görsel Resim 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Anneye Benzemek Adlı Öykünün Girişinde Sunulan Görsel

Birinci bölümün ikinci öyküsü *Üç Ortak Otuz Balık*'tır. Kısa, ünlem cümleleriyle başlayan öykü, anlatıcının karşısındaki hayalî kişiyle konuşmasıyla başlar. “*Hava inadına güzel. Hep okuldayken güzel olacak değil ya! Hep ders sırasında pencereden bakıp ‘Ah ah, şimdi kırlarda olmak varmış.’ diye hayıflanacak değiliz ya! Bugün tatil ve hava gerçekten güzel. Bunun tadını çıkarmalı.*” (Şimşek, 2017, s. 20). Dil bilgisi kurallarına uygun olarak sıralanan bu cümleler, kişinin o anki psikolojisine uygun olarak şekillenir (Tekin, 2001, s. 395). Bu sayede de anlatıcı çekilir ve okur doğrudan öykü kişileri ile muhatap olur (Sazyek, 2015, s. 76).

Öyküde anlatı başlar başlamaz iç diyalog tekniğinin kullanılmış olması, yazarın aslında benliğin tek ve sabit bir varlıktan değil de birbirini tamamlayan, rekabetçi, zaman zaman da çelişkili çok sayıda varlıktan oluştuğunu kabul ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda ilgili esere bakıldığında yazarın öyküyü öncelikle kendisi için yazdığı görülür. Çünkü söz konusu teknik sayesinde yazar farklı benlik pozisyonları arasında kolayca gidip gelebilir (France & Uhlin, 2006, s. 58).

Birinci bölümün üçüncü öyküsü *Kırılan Yumurta*'dır. Anlatı ilk cümleden okuru kendine çeker. “*Sevemedim o çocuğu, arkadaş!*” (Şimşek, 2017, s. 30). Çünkü okurun merak duygusu harekete geçer. Merak duygusu harekete geçen okur, ilk cümleyi destekleyen ikinci, üçüncü cümlelerle metne bağlanır. “*Hiç sevmedim. Kim ne derse desin, sevmiyorum. Sevmeyeceğim. Zorla değil ya!*” (Şimşek, 2017, s. 29). Metne bağlandıktan sonra da bir önceki öyküde *ben anlatıcıyla* birlikte projektörü karşısındaki hayalî kişi ya da kişilere çeviren okur, bu öyküde projektörü *ben anlatıcıyla* kendisine çevirmiş olur. Çevirdiği andan itibaren de çocuksu bir duyarlılıkla özne kendisiyle çatışmaya başlar.

“*Kim mi? Hani canım, şu Enis var ya! İşte o. Sınıf birincisiymiş hani. Sınıf birincisi değil, okul birincisi olsa bana ne? Benim seveceğim bir tip değil. Yıldızım barışmıyor derler ya! Öyle işte. Ne yapsam ne etsem de onunla kavga etsem?*” (Şimşek, 2017, s. 29). Vygotsky'ye (2021) göre bu tür iç konuşma, gizli gizli konuşma vb. şekilde adlandırılan bu tür sözel düşüncelerin kökenini çocuk ile bakıcı arasındaki ilişkide aramak gerekir (s. 156). Çünkü iç konuşmalar sayesinde biliş ve davranış kendi kendini düzenler.

Birinci bölümün dördüncü öyküsü *Ver Elini Gökyüzü*'dür. Özgürlük ve tutsaklık gibi insan yaşamının merkezinde yer alan bir karşıtlıkla beslenerek başlar ve bu karşıtlıktan beslendiği ölçüde de ilerler. "Bu kafesi sevmiyorum. Gökyüzümü çaldı benim. Kanatlarıma zincir vurdu. Gönlümce kanat çırpmadıktan sonra neye yarar? Yaşamamın ne anlamı var?" (Şimşek, 2017, s. 38). Öykünün bütününe bakıldığında kaynağını kutsal kitaplardan alan Musa-Firavun anlatısının imgesel anlatım tekniğiyle yeniden yazıldığı görülmektedir. Kurmaca metinlerde kullanılan imgeler; yazarların yaşantılarından, özellikle çocukluk yaşantılarından, aidiyetlerinden, okumalarından beslenip bir tasarım, muhayyile sonucu ortaya çıktıkları için imgesel nitelikteki bir metni eline alır almaz okur metni çözümlenmeye çalışır (Şimşek & Aydın, 2021, s. 97).

Birinci bölümün beşinci ve son öyküsü *Yeşil Gözlü Kardan Adam* yazarın Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerinden biridir. Yeşil Gözlü Kardan Adam Dersdestek Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Doğa ve Evren teması içerisinde yer alan okuma metinlerinden biridir (Şeref vd., 2019, s. 1052). Öykü bütün olarak incelendiğinde edebî bir tür olan denemenin, bir anlatım tekniğine dönüştüğü görülmektedir. "Deneme, bir yazarın herhangi bir konu üzerinde kesin sonuçlara gitmeden iddiasız ve ispatsız kişisel görüş ve düşüncelerini içtenlikle belirttiği yazılara denir" (Şahbaz, 2008, s. 192).

Anlatıcı edebî bir türün anlatım tekniğine dönüştüğü bu öyküleme sürecine dış dünyaya yönelik gözleme dayalı bilgileri vererek başlar. "Gökten kar yerine çiçek yağıyor. Her kar tanesi diğerinden farklı. Tıpkı parmak izlerimiz gibi" (Şimşek, 2017, s. 49). Daha sonra dış dünyadan edindiği bu bilgileri izlenimci betimlemelerle desteklemeye çalışır. İzlenimciler dış dünyadan aldıkları bir gerçekliği doğrudan betimlemek yerine bu gerçekliğin bellekte bıraktığı izleri ortaya koymaya çalışırlar (Doğan & Caferova, 2015, s. 45). "Kar taneleri yere usul usul iniyor. Paraşütler iner gibi. Her kar tanesi bir melek indirirmiş yeryüzüne. Dedem öyle diyor" (Şimşek, 2017, s. 49).

İkinci bölümün ilk öyküsü *Sana Gelirim Anne*'dir. İlk bölümün son öyküsünde edebî bir tür, bir anlatım tekniğine evrilirken bu öyküde edebî bir tür; öykünün imkânları çerçevesinde bir dil özelliğine, bir üsluba dönüşmüştür. Şiirsel üslupla yazılan öykülerde kısa, özlü ve sindirilmiş dil sayesinde anlatı simgesel ve simetrik özellikler kazanır (Korkmaz & Deveci, 2011, s. 61). "İçimin bahçesinde bir ağaç büyüyor anne. Ayrılık ağacı büyüyor içimde. Sen yoksun diye. Uzaklardasın diye" (Şimşek, 2017, s. 61). Bu özellikler sayesinde öykü; durumdan, eylemden, bilgiden, düşünceden vb. hususiyetlerden uzaklaşarak salt duyguya dönüşmektedir.

Öykü salt duyguya dönüşünce de anlatı ister istemez çok katmanlı, çok anlamlı ve çağrışım açısından zengin bir yapıya dönüşür (Gariper & Küçükcoşkun, 2007, s. 177-178). Bu yapı aslında imgeye açık bir davettir. Şiire yaklaşan öykülerde yazar imge ve sembolleri çokça kullanır (Tosun, 2014). Yazar öyküde tercih ettiği imgeleri kırmızı baskılarla belirginleştirmiştir. "İşte, anne! Hatta istersen saksında toprak olurum. Çiçeğimle, yaprağımla gelirim sana. Gökyüzü olurum. Bulutumla, yağmurumla gelirim." (Şimşek, 2017, s. 63). Çocuk okuyucu bu baskılı sözcükleri bir araya getirdiğinde ise önce bir şiire ulaşır:

"Ağaç olsan dal olurum anne
Yaprak olurum, sana gelirim

Bahçe olsan gül olurum anne
Toprak olurum, sana gelirim

Deniz olsan sel olurum anne
Irmak olurum, sana gelirim

Güneş olsan yol olurum anne
Bayrak olurum, sana gelirim” (Şimşek, 2017, s. 61-66).

Daha sonra çocuk okuyucu, kitabın sonunda ilgili öykü için ayrılan boş sayfaya ulaştığı şiiiri yazar. Bu yolla çocuk okuyucular üst düzey düşünme becerilerinden analiz becerilerini kullanarak öykü içerisine yayılmış dağınık sözcüklerden bir şiirsel metin elde etmiş olurlar. “Analiz basamağında bir bütünüün öğelerini, bu öğeler arasındaki ilişkileri, bütünüün oluşturulma yollarını belirlemede kullanılan zihinsel beceriler öne çıkmaktadır” (Doğan, 2013, s. 92). Yazar ayrıca bu tür tercihlerle kitabın yazılış sürecine okurları da dâhil etmiş olmaktadır. Kitabın ikinci bölümündeki hikâyelerin tamamında yazarın bu tür tasarrufları bulunmaktadır.

İkinci bölümün ikinci öyküsü *Rüzgâr Kuşu*'dur. Öykü bütün olarak incelendiğinde anlatıcının kitaptaki diğer öykülerden farklı olarak anlatıya yer yer müdahalede bulunduğu görülmektedir. “İçinizden, ‘İbibik kuşu nereden çıktı?’ diyenler olabilir” (Şimşek, 2017, s. 67), “İçinizden, ‘Ben, ibibik kuşu görmedim’ diyenler için şuraya bir resmini çizeyim. İçimden geldi. Güzel kuş değil mi?” (Şimşek, 2017, s. 68). Öyküde kurmaca âlem ile okur arasında aracı olan anlatıcı, bu tür müdahalelerle aslında anlatıcı rolünü okurla paylaşmış olmaktadır. Anlatıcının metnin inşa sürecindeki tutumu, dış gerçekliği kurmaca yapıya inandırıcı bir şekilde aktarma kaygısından ziyade, nesnel gerçeklik ile kurmaca arasındaki ilişkiyi belirginleştirme kaygısını öne çıkardığı görülmektedir” (Sazyek, 2015, s. 31).

“Üst kurgu/üst kurmaca (*metafiction*) terimi, kurgusalılığını öne çıkaran metinler için kullanılmıştır. Yani bir çeşit kurgunun serüveninin ya da kendi tekniğinin anlatılmasıdır üst kurgu. Bu kurgu dünyasında yazar anlatıcı sadece kurgulamakta kalmamakta nasıl kurguladığının da serüvenini kurgulamaktadır” (Gündüz, 2012, s. 125).

İkinci bölümün üçüncü öyküsü *Kel Başa Şimşir Tarak*'tır. Çerçeve öykü tekniğiyle yazılan bu öyküde yazar türler arası geçişlerle öykü türünün kalıpları dışına çıkar. Bu öyküleme tekniği bir ana hikâye içerisinde bir ya da birden çok hikâyenin tematik bir bütünlük oluşturacak şekilde yerleştirilmesiyle oluşur (Hikel, 1990). *Kel Başa Şimşir Tarak*’ta ilk olarak ben anlatıcının ninesi ile kurduğu koşulsuz sevgiye dayalı ilişkinin anlatıldığı ana hikâyenin içerisine kolaj tekniğiyle bir masal yerleştirilir. “Kolaj dışarıdan bir nesneyi metne yapıştırmak, dâhil etmektir. Bu bir resim olabileceği gibi mektup, gazete, anket gibi metin dışı her şey olabilir” (Güven, 2020, s. 388). Öyküde ninenin dilinden anlatılan masalın anlatıcıya kendi gerçekliğini kurma fırsatı verdiği görülmektedir.

“Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde pireler berber iken, develer tellal iken, ben annemin beşiğini tıngır mıngır sallan iken, bir Keloğlan varmış. Annesi ona ‘kel oğlum, keleş oğlum’ dermiş. Bir gün keloğlan değirmene gitmiş...” (Şimşek, 2017, s. 77). Öyküde sadece kolaj tekniğinin kullanımıyla yetinilmez, metinlerarasılığın farklı imkânlarından da yararlanır. “Bir edebiyat terimi olarak metinlerarasılık (*intertextuality*), en yalın ifadeyle iki farklı metin arasındaki alışveriş ya da bir metnin içinde başka metinleri kullanmak olarak tanımlanabilir. Bu çeşitten ilişki, bir bakıma iki metni uzlaştırarak yeniden yazmak anlamına da gelmektedir” (Gündüz, 2012, s. 99). Bu bağlamda öyküde anlatıcı farklı metinlere göndermelerde bulunur. “Ninem, Keloğlan Yedi Kat Yerin Dibinde masalını anlattı.”, “Sonra da ninemden Keloğlan türküsünü istedik. Kırmadı bizi, söyledi” (Şimşek, 2017, s. 87).

İkinci bölümün dördüncü öyküsü *Yunus Dede*'dir. Başlıktan da anlaşılacağı üzere öykü çocuk öykücülerini bir göndergeye yönlendirmektedir. “Yunus dede diyorum ya asıl adı Yunus Emre’ymiş onun. Bundan yüzyıllar önce yaşamış. Öyle güzel şiirler yazmış ki.” (Şimşek, 2017, s. 90) Okur gönderge çevresinde dolaştırılırken de pastij tekniğine çokça başvurulur. Edebiyat, resim, mimari ve müzik gibi sanat dallarında bir alıntılama tekniği olarak kullanılan pastiş (Vardar & Kınık, 2021, s. 18), farklı kurmaca dizgelerden alınan öğelerin bambaşka bir dizge içerisinde yeniden kullanılması eylemi, bir çeşit eklektizmdir. “Yunus dedenin resmini çizdim ben. Elinde bir sarı çiçek. Hani var ya!

*Sordum sarı çiçeğe
Sen beni bilir misin?
Çiçek eydür: Derviş baba
Sen Yunus değil misin?”* (Şimşek, 2017, s. 92).

Öyküde göndergeden hareketle kullanılan bu tür pastijlerin anlatının farklılık, çeşitlilik ve başkalık kazanmasına katkı sunduğu görülmektedir. Örneğin yukarıda gösterilen pastij görsellerle desteklenerek anlatının içeriğinin zenginleşmesine katkı sağlamıştır.

Kitabın son öyküsü, ikinci bölüme de ismini veren *Kürdan Kız*'dır. Öyküde çocuk okuyuculara sinematografi tekniğinin güzel bir örneği sunulmaktadır. Doğrudan olayla başlayan öykü önce ipucu niteliğindeki bir görselle desteklenir.



Şekil 2: Kürdan Kız Adlı Öykünün Girişinde Sunulan Görsel

Görsel ve olayın hemen ardından bir öykü kişinin dilinden okuyucuya bir türkü aktarılır.

*“Manda yuva yapmış söğüt daalına,
Amman amman...
Yavrusunu sinek kapmış gööördün mü?
Ammaaam amman...”* (Şimşek, 2017, s. 97).

Görsel ve müzikten sonra ise anlatının sözle desteklendiği görülmektedir. “Kız sus! Sussana kız! Yeni uyuttuk Muhsin’i” (Şimşek, 2017, s. 97) “Sinematografik anlatı; kurgu, yapı, anlatı ve ritim açısından bir görsel anlatıya başından itibaren yön veren ve son aşamada anlamı oluşturan bütünsel bir uygulamadır” (Atik, 2020). Deleuze (1989)’a göre sinematografik anlatı farklı sanatlarda öz hâlinde duran parçaları birleştirerek bir sinerji oluşturur. Bu sinerji sayesinde de anlam çarpıcı şekilde ve birden fazla duyuyu uyarak kendi varoluşunu okuyucuya duyurur.

3. Sonuçlar

Çalışma sonunda ilk araştırma sorusu olan “Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk hikâye kitabında hangi anlatım teknikleri kullanılmıştır?” bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kitapta yer alan her bir öyküde birden fazla anlatım tekniği kullanılmasına rağmen anlatımın temel bir tekniğin üzerine inşa edildiği görülmektedir.
- Kitapta anlatmadan ziyade göstermeye dayalı anlatım tekniklerinin tercih edildiği görülmektedir.
- Kitapta farklı bir sanat dalından ödünçlenen bir anlatım tekniğinin öykü türünün imkânları doğrultusunda kullanıldığı görülmektedir.
- Kitapta farklı bir edebî türün öykü türünün imkânları doğrultusunda bir anlatım tekniği olarak kullanıldığı görülmektedir.
- Kitapta yer alan öykülerde baskın olarak kullanılan anlatım teknikleri sırasıyla sinematografik anlatı, iç diyalog, iç monolog, imgesel anlatı, deneme, üst kurmaca, çerçeve öykü, metinlerarasılık, kolaj ve pastiş teknikleridir.

Çalışma sonunda ikinci araştırma sorusu olan “Öykülerde kullanılan anlatım tekniklerinin biçim ve içerik açısından anlatıya katkıları nelerdir?” bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri anlatımın çok katmanlı, çok anlamlı ve çağrışım değeri açısından zengin bir yapıya dönüşmesine katkı sağlamıştır.
- Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri sayesinde sunulan içerik, çocuk okuyucuların oyun, merak ve hayal dünyalarının gelişimine katkı sunmaktadır.
- Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri sayesinde anlatı, birden fazla duyuya seslenen ayrıntılarla zenginleşmektedir.
- Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri sayesinde anlatıcı, çocuk okuyucuları anlatısına ortak etmektedir.
- Öyküde kullanılan anlatım teknikleri sayesinde anlatıcı kurmaca gerçekliği kolayca inşa etmekte istediği atmosferi oluşturabilmektedir.
- Öykülerde içeriğe uygun olarak kullanılan anlatım tekniklerinin şiirsel söylemle desteklendiğinde anlatımın simetrik ve simgesel özellikler taşıdığı görülmektedir.
- Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri çocuk okuyucuları analiz becerilerini kullanarak anlatıyı oluşturan parçalar arasında doğru ilişkiler kurmaya yönelmektedir.
- Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri sayesinde yazar nesnel gerçeklik ile kurmaca gerçeklik arasındaki ilişkiyi belirginleştirebilmektedir.
- Öykülerde kullanılan anlatım teknikleri içeriği farklı göndergelere açık hâle getirmektedir. Çocuk okuyucular bu göndergelere ulaşabilmek için ait oldukları toplumun kültürel birikimine katkı sunan sanat ve düşün insanlarını tanımaktadırlar.

4. Öneriler

Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk öykü kitabının anlatım teknikleri açısından incelendiği bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yazara, kurum ve kurullara, araştırmacılara yönelik olarak şu öneriler sunulmuştur:

4.1. Yazara Yönelik Öneriler

- Sinematografik anlatım tekniği üzerinden anlatımın inşa edildiği öykülerde yazar müziğe dayalı unsurların seslendirildiği bir linki çocuk okuyucularla paylaşabilir. Örneğin yazar ikinci baskıda kitapta yer alan *Kürdan Kız* adlı öyküde kullandığı türkünün sözlerini verdikten sonra, seslendirildiği bir linki de verebilir.
- Kitabın ikinci bölümünde yer verilen beş öykünün yazılış sürecine çocuk okuyucuların da ortak edildiği görülmektedir. Yazar poetik öyküleme tekniğini kullanarak öykünün kurgulanış sürecine çocuk öykücülerini de ortak ettiği farklı öyküler yazabilir.
- Çalışma sonunda yazarın Yeşil Gözlü Kardan Adam'da özellikle göstermeye dayalı günümüz anlatım tekniklerini kullanarak özgün öykü örneklerini ortaya koyduğu görülmektedir. Yazar leitmotiv, röportaj öyküleme, minimize olay ve kontrast öyküleme teknikleriyle de özgün öykü örnekleri ortaya koyabilir.

4.2. Araştırmacılara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Çalışma sonunda kitapta şiirsel söylem ile sinematografik anlatı, metinlerarasılık, kolaj ve pastiş tekniklerinin yoğun olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitapta söz konusu anlatım teknikleriyle yazılan öykülerde kullanılan müzikal unsurlar, şiirsel söylem ve görsel unsurlardan yola çıkarak farklı yapıtların üretilmesini amaçlayan ulusal projeler hazırlanabilir.
- Çalışma sonunda kitapta yer alan öykülerin çocuk okuyucuların oyun, merak ve hayal dünyalarının gelişimine katkı sunacak anlatım imkânlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle Yeşil Gözlü Kardan Adam'da yer alan öykülerle desteklenen etkinliklerin ilk ve ortaokul öğrencilerinin yazma ve yazarlık becerilerinin gelişimine etkisini konu alan farklı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma sonunda kitapta yer alan öykülerin çocuk okuyucuların özellikle analiz becerilerinin gelişimine katkı sunacak anlatım imkânlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle Yeşil Gözlü Kardan Adam'da yer alan öykülerle desteklenen etkinliklerin ilk ve ortaokul öğrencilerinin analiz ve sentez becerilerinin gelişimine etkisini konu alan farklı çalışmalar yapılabilir. Yine söz konusu öykülerle desteklenen etkinliklerin ilk ve ortaokul öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimine etkisini konu alan farklı çalışmalar yapılabilir.

4.3. Kurum ve Kurullara Yönelik Öneriler

- Çalışma sonunda Yeşil Gözlü Kardan Adam'da yer alan öykülerin öğrencilerin dil ve düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunacak anlatım imkânlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle ilk ve ortaokul Türkçe ders kitapları ile yazma ve yazarlık becerileri ders kitapları ile etkinlik kitaplarında Yeşil Gözlü Kardan Adam'da yer alan öykülerden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Ed.) *In Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Atik, A. (2020). Dijital ses ve görüntü düzenlemede temel kavramlar. A. Ata (Ed.). *Dijital ses ve görüntü düzenleme teknikleri* (4-27). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Ay, İ. (2018). Yaşar Kemal'in "Sarı Sıcak" adlı hikâyesinde metnin iç işleyişinde bir gösterge birimi olarak leitmotiv tekniği. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(10), 1052-1060. https://www.ressjournal.com/Makaleler/1600669725_52%2020İlknur%20adresinden%20edinilmiştir.
- Bal, M., & Van Boheemen, C. (2009). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Ontario: University of Toronto Press.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/749875> adresinden edinilmiştir.
- Baykoç, F. B. (2021). Mahrem ve Kırmızı Zaman romanlarında birtakım postmodern anlatım teknikleri. *Turkish Journal of Social Research*, 25(3), 779-792. eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a9935284-c7ca-4071-a5cf-1202a9e11e33%40redis adresinden edinilmiştir.
- Bergman, I. (2012). *Sinematografi insan yüzüdür*. (S. Özgül çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Brown, B. (2008). *Sinematografi-kuram ve uygulama*. (S. Taylanar çev.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Chatman, S. B. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca, NYC: Cornell university press.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çağlar, E., & Yılmaz, O. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde "düşünme" ye ilişkin görünüm. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 51-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2553125> adresinden edinilmiştir.
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2: The time image*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Doğan, N. (2013). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. H. Atılğan (Ed.), *Davranışların ölçülmesi* (81-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Ö., & Caferova, A. (2015). "Necil Kazım Akses'in Minyatürler isimli solo piyano eserinde izlenimcilik etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy* 10(1), 31-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/186636> adresinden edinilmiştir.
- Eagleton, T. (2011). *Literary theory: An introduction*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Elmas, N. (2011). *Romana doğru: Ahmet Mithat Efendi'nin eserlerinde roman/hikâye terminolojisi: inceleme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- France, C. M., & Uhlin, B. D. (2006). Narrative as an outcome domain in psychosis. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79(1), 53-67. Retrieved From <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1348/147608305X41001>
- Gariper, C., & Küçükcoşkun, Y. (2007). Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Darağacı romanında Şeyh Bedreddin imgesinin dönüşümü. *Erdem*, 17(49), 151-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/671774> adresinden edinilmiştir.

- Grenby, M. O. (2009). The origins of children's literature, M. O. Grenby & A. Inmel (Eds.), in *Children's Literature* (pp. 3-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gündüz, O. (1997). *Meşrutiyet romanında yapı ve tema I-II*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gündüz, O. (2012). *İhsan Oktay Anar'ın kurgu dünyası* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güven, E. B. (2020). Romanda postmodern öğeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 378-386. doi: 10.29000/rumelide.752364.
- Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hikel, M. N. (1990). *The theory and practice of the frame story as narrative device: Boccaccio's Decameron as paradigm*. (Doctoral thesis). Washington: University of Washington. (Thesis no. 5903281)
- Iser, W. (1980). Interaction between text and reader. S.r. Suleiman & I. Crosman (Eds.), in *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation* (pp. 106-119). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Karabulut, M. (2012). Edebi metinlerde dil ve üslup incelemeleri ve Edip Cansever'in dil ve üslubunda psikolojik unsurlar [Sözlü bildiri]. *VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Türk Dil Kurumu, 24-28 Eylül 2012, Ankara, 1611-1629.
- Karakuş, A. (2022). *Tarih, roman ve gerçeklik*. (2. Baskı). İstanbul: Kitabevi
- Kaya, B. (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı. İstanbul: Dersdestek Yayıncılık.
- Kaya, M. (2020). Metin uzunluklarının öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin metin uzunluklarıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(1), 345-361. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=16620c3b-6f8c-44a6-a7af-9b6eba3b597d%40redis> adresinden edinilmiştir.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14(3), 207-236. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20107388.pdf>
- Korkmaz, R., & Deveci, M. (2011). *Türk edebiyatında yeni bir tür: Küçürek öykü*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Neumann, W. L. (2012). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Pilav, S., & Oğuz, M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181064> adresinden edinilmiştir.
- Reynolds, K. (2011). *Children's literature: A very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., & Kangiser, S. (1988). Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance. *Reading Research Quarterly*, 320-336. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/748045.pdf>
- Sazyek, H. (2015). *Roman terimleri sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Hece Yayınları.
- Şahbaz, N. K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189-203. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92330> adresinden edinilmiştir.
- Şeref, İ., Karagöz, B., & Kaşaveklioğlu, G. (2019). Bir akademisyenin çocuk edebiyatına katkısı: yeşil gözlü kardan adam'da bağlaşıklık, bağdaşıklık ve üst yapı görünümleri. *Itobiad*:

Journal of the Human & Social Science Researches, 8(2), 1050-1070.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/734948> adresinden edinilmiştir.

- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Suna Yayınları.
- Şimşek, T. (2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek, T. (2016). *Okul Öncesinde çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek, T. (2017). *Yeşil gözlü kardan adam*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Şimşek, T., Aydın, N. & Çetin, D.Y. (2021). *İmge kovanı: İmgeden düşünceye*. Grafiker Yayınları.
- Şimşek, T., Aydın, N. & Çetin, D.Y. (2021). *İmge kovanı: İmgeden düşünceye*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tekin, M. (2001). *Roman sanatı: Romanın unsurları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB Yayınları Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875323.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Temizkan, M., Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(3), 210-237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/136956> adresinden edinilmiştir.
- Tepebaşı, F. (2012). *Roman incelemesine giriş: notlar-açıklamalar-örnekler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tosun, N. (2014). *Modern Öykü Kuramı*. (2. Baskı). Ankara: Hece Yayınları
- Uzuner Y, S. (2020). Çocuk kitaplarında kültür aktarımı: Yeşil gözlü kardan adam örneği. VII. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, 23-24 Ekim 2020, Kars, 235-242.
- Vardar, T., & Kınık, M. (2021). Sanat tarihine geçmiş eserlerin, günümüz sanatsal tasarımlarına etkilerinin pastiş ve parodi kavramları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Konya Sanat*, (4), 17-28. doi: 10.5118/konsan.2021.9
- Vygotsky, L. (2021). *Düşünme ve konuşma*. (B. Akın çev.). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Wiltsher, N., & Meskin, A. (2016). Art and imagination. A. Kind (Ed.). In *The Routledge handbook of philosophy of imagination* (pp. 179-191). Abingdon: Routledge.
- Wood, J. (2009). *How fiction works*. London: Vintage.
- Yeşil, R. (2014). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri R. Y. Kıncal (eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (51-81). Ankara: Nobel
- Yıldız, N., & Çeçen, M. A. (2015). Dinleme kaynağının altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 120-133.

Extended Abstract

Children's literature has been a source of joy, wonder, and learning for generations. It has been recognized as an essential component in the development of language and thinking skills among young readers. Today, children's literature is acknowledged as a crucial field that contributes significantly to the overall growth and learning of young minds. Storybooks, in particular, are an excellent source of stimulation for children's imaginations, allowing them to explore a world of fantasy and wonder. Moreover, these books help enhance children's reading, comprehension, and interpretation skills, which are critical elements of cognitive development.

Narrative techniques employed in children's literature also play a significant role in its impact, revealing the emotional and intellectual richness of the reader. With this in mind, the present study aims to examine the expression techniques used by Tacettin Şimşek, a writer of stories, poems, fairy tales, and games for children, in his book *Yeşil Gözlü Kardan Adam*. The purpose is to determine how these techniques contribute to the development of language and thinking skills among students.

The research method utilized in this study is the document review method. The data was collected in two stages, beginning with a thorough search of relevant literature on the narrative techniques used in fictional works. The stories in the book were then examined in detail, focusing on the telling techniques employed in each narrative. To analyze the data, the stories were read multiple times at different intervals, and a coding system was created to identify the narrative techniques used in each story. A high intercoder reliability score of over 90% was achieved.

The findings of the study indicate that contemporary story techniques, particularly those based on demonstration, are predominantly used in the book. These techniques contribute to the multi-layered, significant, and rich evocation value of the stories. As a result, the structure of the stories in the book is expected to activate the curiosity of child readers, contributing to the development of their creativity and thinking skills.

It is important to note that children's literature has the potential to foster the development of empathy and emotional intelligence in young readers. When children are exposed to stories that reflect diverse perspectives and experiences, they develop a greater understanding of the world around them. This can lead to the cultivation of empathy, which is crucial for building positive relationships and navigating social situations. Additionally, reading stories with complex characters and themes can help children develop their emotional intelligence, which is the ability to recognize and manage one's own emotions and the emotions of others.

Furthermore, children's literature has the power to inspire young readers to become lifelong learners. When children are introduced to stories that spark their curiosity and imagination, they are more likely to develop a love of learning. This love of learning can extend beyond reading, inspiring children to explore new ideas and concepts in other areas of their lives. As a result, children's literature can have a positive impact on their academic and personal growth.

In light of these benefits, it is essential to continue investing in the development and promotion of children's literature. This includes supporting writers, illustrators, and publishers who create and distribute high-quality children's literature. It also involves ensuring that children from all backgrounds have access to a wide range of books that reflect their experiences and perspectives. By doing so, we can create a more inclusive and equitable world where all children have the opportunity to thrive.

In conclusion, this study highlights the significant role that children's literature, particularly storybooks, plays in the overall growth and learning of young minds. It emphasizes the importance of narrative techniques in enhancing the emotional and intellectual richness of these books, thereby contributing to the development of language and thinking skills among children. The findings of the study provide a basis for future research in the field of children's literature, with the hope of enhancing the quality and impact of this valuable source of learning and entertainment for children, and to ensure that it continues to be a cherished and valuable resource for future generations.

In summary, this study emphasizes the importance of children's literature, particularly storybooks, in the overall growth and learning of young minds. It highlights the significance of narrative techniques in enhancing the emotional and intellectual richness of these books, contributing to the development of language and thinking skills among children. The findings of this study provide a basis for future research in the field of children's literature, with the hope of enhancing the quality and impact of this valuable source of learning and entertainment for children.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1174-1187, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ALİ ULVİ KURUCU'NUN ŞİİRLERİNDE MEHMET AKİF ERSOY

Zeki GÜREL*

Geliş Tarihi: 23 Mayıs 2023

Kabul Tarihi: 8 Eylül 2023

Öz

Ali Ulvi Kurucu, ilk ve ortaöğrenimini Konya'da tamamladıktan sonra yükseköğrenim için Mısır'a, Cami'ül-Ezher'e gitmiş, oradan Medine-i Münevvere'ye geçmiş, hayatının büyük bir bölümünü orada geçirmiş ve yine Medine-i Münevvere'de vefat etmiş önemli bir fikir adamı ve şairdir.

Çeşitli konularda şiirler yazmış olan Ali Ulvi Kurucu, daha önce dergi ve gazetelerde yayımladığı şiirlerini 1962 yılında *Gümüş Tül* adlı kitapta bir araya getirmiştir. Kitap daha sonra *Gümüş Tül ve Alevler* adıyla yayımlanmıştır. Şairin edebî kişiliğinin ve fikir dünyasının oluşmasında Mehmet Akif'in önemli bir tesiri vardır. Bu durumu Kurucu'nun şiirlerine de yansımış ve bazı şiirlerine Mehmet Akif konu olmuştur. Kurucu'nun dört (4) şiiri bu çerçevede değerlendirilebilecek şiirlerdir.

Bu makale, Ali Ulvi Kurucu'nun şiirlerinde Mehmet Akif Ersoy'un nasıl ifade edildiğini konu almaktadır. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Kurucu'nun *Gümüş Tül ve Alevler* adlı eserinde yer alan, *Akif-İkbâl* başlıklı bölümündeki ilk dört şiir araştırmanın dokümanı olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonunda Kurucu tarafından Mehmet Akif'in ulvi bir görev üstlendiği ve *Safahat* isimli eseriyle insanlığa mürşit olduğu, Türk insanını ve tarihini anlatmasıyla ölümsüz kılındığı, İstiklal Marşı ile Türk milletine manevi bir umut verdiği ve Türk Millî Mücadelesinde önemli bir rol oynadığı, Millî Mücadelenin manevi mimarlarından biri olduğu, bu yönleriyle Pakistanlı Şairi Muhammed İkbâl'i çağrıştırdığı ifade tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mehmet Akif Ersoy, Ali Ulvi Kurucu, Ali Ulvi Kurucu'nun şiirleri.

MEHMET AKİF ERSOY IN ALİ ULVİ KURUCU'S POEMS

Abstract

Ali Ulvi Kurucu completed his primary and secondary education in Konya, and then went to Al-Azhar University in Egypt for higher education. He then moved to Medina, where he spent most of his life and died as an important thinker and poet.

Ali Ulvi Kurucu, who wrote poems on various topics, compiled his previously published poems in magazines and newspapers into a book called "Gümüş Tül" in 1962. The book was later published under the name "Gümüş Tül ve Alevler". Mehmet Akif had a significant influence on the literary

* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, cihaterdem0775@gmail.com.

personality and worldview of the poet. This influence is reflected in Kurucu's poems, and some of his poems are about Mehmet Akif. Four (4) of Kurucu's poems can be evaluated within this context.

This article focuses on how Mehmet Akif Ersoy is portrayed in Ali Ulvi Kurucu's poems. The document analysis method was used in the research. The first four poems in the "Akif - İkbâl" chapter of Kurucu's book "Gümüş Tül ve Alevler" were accepted as the document for the research.

As a result of the research, it was determined that Kurucu portrays Mehmet Akif as someone who undertook a sublime mission and became a guide for humanity with his work "Safahat". Akif immortalized Turkish people and history by describing them, gave spiritual hope to the Turkish nation with the National Anthem, played an important role in the Turkish National Struggle, and was one of the spiritual architects of the struggle, reminiscent of the Pakistani poet Muhammad Iqbal.

Keywords: Mehmet Akif Ersoy, Ali Ulvi Kurucu, the poems of Ali Ulvi Kurucu.

Giriş

Ali Ulvi Kurucu, 1922 yılında Konya'da dünyaya geldi. Konyalı âlim zatlardan Hacı Veyiszâde İbrahim Efendi'nin oğludur. İlk ve ortaöğrenimini Konya'da, yükseköğrenimini Mısır'da Cami'ül-Ezher'de yaptı. Küçük yaşta Arapça öğrendi ve hâfız oldu. On sekiz yaşında Mısır'a gitti, son Şeyhülislâm Mustafa Sabri Efendi'nin derslerine devam etti ve Mehmet Âkif Ersoy'un sohbetlerine katıldı. Mısır'dan Arabistan'a geçti ve orada bir süre Medine'de Şeyhülislâm Ârif Hikmet Kütüphanesinin Müdürlüğünde bulundu. İlmî araştırmalarla meşgul oldu. Seksen yıllık ömrünün elli altı senesini geçirdiği Medine-i Münevvere'de 3 Şubat 2002 tarihinde vefat etti (Cunbur, 2006, s. 130-131).

Ali Ulvi Kurucu, din temalı şiirler yazdı. Bu şiirlerin bazılarında Mehmet Âkif Ersoy'un etkisi açıkça görülür. Aruz vezni ile yazdığı şiirlerinin bir kısmı, Ali Kemal Belviranlı tarafından İstanbul'da yayımlanan *İslâm'ın Nuru* adlı dergide okuyucular ile buluşturuldu. Çeşitli dergi ve gazetelerde çıkan şiirlerinin bir kısmını daha sonra yayımlanan kitaplarında topladı. Şiirlerinin on altısı (16) bestelendi. Şiirleri *Nurdan Sesler*, *Gümüş Tül*, *Gümüş Tül ve Alevler* gibi farklı başlıklarla farklı tarihlerde yayımlanmıştır¹.

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı içinde Mehmet Âkif Araştırmaları Merkezi kuran, Âkif ile ilgili yayımlar yapan ve bu konuda konferanslar verip Safahat dersleri de yapan M. Ertuğrul Düzdağ (1941-), Ali Ulvi Kurucu'nun hatıralarını da yayına hazırlamıştır. Hatıraların arka kapak kısmında şu ifadeler yer almaktadır:

Üstad Ali Ulvi Kurucu Bey, Türkiyemizde ve Müslüman ülkelerde milyonların tanıdığı bir zat... Sevimli çehresi, Muhammedî güzel ahlakı, ruhlara hitap eden millî, dinî şiirleri ve insanı manevi âlemlere alıp götüren gönül sohbetleri ile bir ilim ve irfan önderi... Üstad Ali Ulvi Kurucu Bey, bir Anadolu çocuğu... İlk feyzini doğduğu muhitten aldıktan sonra yüksek tahsilini Kahire'de yapmış; son elli altı senesini Medine-i Münevvere'de yaşamış ve orada vefat ederek, sahâbîlerin yanına uzanmış mes'ud bir insan... İslâm dünyasının mânevî ve siyâsî bin bir hâdise ile sarsıldığı yakın tarihi bizzat yaşamış; önemli olay ve şahsiyetlerle tanışmış; bir Müslüman aydınının, aydın bakışı ile bunları değerlendirmiş, bir fikir ve mânâ

¹ *Gümüş Tül* (İstanbul 1962). Önce *Nurdan Sesler* (Ankara 1957) adıyla bir araya getirdiği tamamı aruzla yazılmış şiirlerini topladığı eseridir. Şairin şiirleri daha sonra yeni şiirlerin de ilâvesiyle *Gümüş Tül ve Alevler* adıyla yeniden basılmıştır.

büyüğü... Onun hatıraları bizler için, bir ilim, irfan ve mâneviyat kaynağı olduğu kadar, yakın tarihimiz için de bir “şifre çözücü” ve geleceğimizi tâyinde bir yol gösterici olacak... (Düzdağ, 2011)

Ali Ulvi Kurucu Hatıralar’ında Mehmet Akif’i nasıl tanıdığını ve sevdiğini şöyle anlatmaktadır:

Mısır’a gelince, İhsan Efendi’den dinleyerek Mehmet Akif merhumu sevdim. Şiire olan alâkam da o sırada çok ilerledi. Mustafa Sabri Efendi ve bilhassa oğlu İbrahim Sabri Bey’in edebiyat ve şiirle meşgul olmaları, şiir yazmaları, benim iyice o yola girmemi teşvik etmişti. Böylece zamanla şiirin deli divanesi olup çıkmıştım. (Düzdağ, 2012, s. 360)

Bu makalenin yazılış amacı, 1950’li yıllarda *İslâmın Nuru Mecmuası*’na gönderdiği şiirleri ile tanınmaya başlayan, İslâm araştırmaları, tercümeleleri, düzyazıları ve şiirleri ile Türk düşünce dünyasında belli bir yer tutan bir fikir, düşünce ve sanat insanının Türk İstiklal Şairi Mehmet Akif Ersoy hakkında yazdığı şiirlerini bilim dünyasının dikkatine sunmaktır.

1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. “Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir” (Özkan, 2021, s. 63).

Araştırmada, doküman olarak Kurucu’nun *Gümüş Tül ve Alevler* adlı eserinde, *Akif - İkbâl* başlıklı bölümündeki ilk dört şiir araştırmanın dokümanı olarak kabul edilmiştir. İncelenen şiirlerin isimleri şöyledir: “Mehmet Âkif”, “İstiklal Marşı Şâirimiz’e”, “Ebebî Şâirimiz”, “Muhammed İkbâl”.

Yazım olarak alıntılmalarda asıl metnin yazım özelliklerine sadık kalınmış, diğer bölümlerde derginin yazım ilkelerine uyulmuştur.

2. Bulgular

2.1. Ali Ulvi Kurucu’nun şiirlerinde Mehmet Âkif

Ali Ulvi Kurucu’nun, Mehmet Akif Ersoy’u anlattığı dört adet şiiri bulunmaktadır. Şair bu şiirlerini Gümüş Tül isimli kitabın ilk bölümünde (*Âkif-İkbâl*) yer almaktadır. Kitapta şu başlıklar altında bölümlere ayrılmıştır: *Tabiat-Şiir ve Gaye, Çile ve Çâre, Âkif-İkbâl, Tebrikler-İthaflar, Fâtih-Ayasofya, Kâinat-Kur’an ve Peygamber. Akif-İkbâl* başlıklı bölümdeki ilk dört şiir Mehmed Âkif Ersoy’u anlatmaktadır. İlk şiirin bizzat başlığı da “Mehmed Âkif”tir:

*İnsanlığa rehber olan âlemde, büyükler,
Milletleri, rûhiyle asırlarca sürükler!..*

*(Din) hissini insanlığa, zîrâ veren onlar,
Vicdanlara hürriyeti hep, bildiren onlar!..*

*Târihe kurulmuş, yücelen âbidelerdir,
İrşadlarının her biri, bir tâk-ı zaferdir!..*

*Engelleri şimşek gibi, bir hızla aşarlar,
Hislerinde, emellerde, gönüllerde yaşarlar!..*

*Bir milletin (Âkif) gibi dâhileri ölmez!..
Fâniliği temsil eden, eb'âda gömülmez!..*

*Şâirdir: asil an'anelerden örülen tâç,
Dünyâ, bugün (Âkif) gibi şâirlere muhtâç!..*

*Bayraklaşan isminde, zaferlerdeki sır var.
Târihi, fetihler dolu bir ırkı kucaklar!..*

*(Âkif) diye, seslensem ufuklarla berâber,
(Âkif) diye, feryâdına ses vermede her yer!..*

*Al, pembe bulutlar, kanımın dalgasıdır hep,
Mâtemli guruplar, sana (Türk)ün yasıdır hep!..*

*Göklerden inip, her gice ruhlarla melekler,
Hürmetle kıyâm eyliyerek, kabrini bekler!..*

*(Türk)ün, unutulmaz, ebedî şairisin sen,
Yâdınla gönüller, coşarak vecde gelirken.*

*En içli tehassüsle anar ismini, diller,
Rehber bilecektir, seni âtîde nesiller!..*

*Milyonları irşâd ediyorken: (Safahât)ın,
İnsanlığa örnek oluyor, şanlı hayâtın!..*

*Târihe şerefler veren ismin: lekesizdir!
Ölmez eserin: gençliğe gösterdiğinizdir!.. (Kurucu, 1962, s. 39).*

Şairliğin sıradan bir iş olmadığı, onların ulvî görevler üstlenmesi gerektiği ve Akif'in de bir şair olarak bu vazifeyi hakkıyla yerine getirdiğinin vurgulandığı bu şiirde, Akif'in ve şiirlerinin özellikleri sayılıyor. Akif'in *Safahat* isimli eseriyle insanlığa mürşit olduğu ve yaşadığı hayat tarzı ile de insanlığa örnek olduğu vurgulanıyor. Akif'i ölümsüz kılan Türk insanını ve Türk tarihini anlatmasıdır. Ona göre şair asil anelerden örülen bir taçtır. Bu vasıftaki Akif de şairliğin timsalidir. Ona göre, "Dünyâ, bugün (Âkif) gibi şâirlere muhtâç"tır.

Kitaptaki ikinci şiir, *İstiklal Marşı Şâirimiz*'e başlığını taşımaktadır ve Mehmet Akif'e ithaftır:

İstiklâl Marşı Şâirimiz'e!..

*(Marş)'in okunurken, vatanın her bir ucunda,
Bin meş'ale yanmakta ilâhî avucunda!..*

*(Marş)'ında umman kesilen bir devreye girdin,
Mehmetçiğin imânını hep, vecde getirdin!..*

*Mehmetçiğin ulvî yükü dağlardan ağırken,
Rûhunda, denizler köpürüp çalkalanırken,*

*Heybetli sesin, cephede şimşek gibi çakdı;
(Marş)'ındaki âteş, bütün insanları yakdı!..*

*Târihini yıkmak dileyen düşmana karşı,
Diktin; yüce bir âbide hâlinde o Marşı!..*

*İman dolu göksünde, alınmaz kaleler var,
Rûhunda, şafaklar sökecek meş'aleler var!..*

*Yükseldiğin iklim: bulut ermez tepelerdir,
Kalbindeki yıldız: o güneşlerden eserdir!*

*Par-par yanan imânını, sonsuzluğa açtın,
Bir kükreyen arslan gibi, devlerle savaştın!..*

*Duydukça coşar, vecde gelir, (Marş)'ını her yer,
Gök kubbenin altında kefensiz yatan erler!.. (Kurucu, 1962, s. 40).*

Bu şiiri, ses ve söyleyiş özellikleri bakımından, Akif'in Millî Mücadele'nin devam ettiği günlerde yazdığı İstiklâl Marşı ve Akif'in Millî Mücadelede oynadığı rolü düşündürmektedir. Akif, bu şiiriyle; yıkılmışlığın mahzunluğunda diriliş kararlılığıyla bir milleti ayağa kaldırmayı başarmış ve Müslüman - Türk milletine manevi bir ümit aşısı yapmıştır.

Şair, Mehmetçiğin dağlardan da ağır olan yüce yükü yani vatani kurtarma, koruma sorumluluğu varken, bunun telaşından dolayı da ruhen huzurlu değilken marşın onlara iyi geldiğini ifade etmektedir. Ali Ulvi Kurucu, marşın cephelerde şimşekler gibi çaktığını ve ateşiyle tüm insanları yaktığını dile getirmektedir (Ciğa, 2018, s. 99).

Elbette ki İstiklâl Marşı ve Akif'in Türk Millî Mücadelesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundaki rolü için birbirinden kıymetli makaleler kaleme alınmıştır. Bunlar arasında *City Univercity of Newyork*'ta siyasal bilimler hocası olana *Prof. Dankwart A. Rustow*'ın şu tespitleri dikkat çekmektedir:

Mustafa Kemal'in Aralık 1919 Ankara konuşmasında isnat ettiği milletlerarası hüküm süren örneklere dayanarak "Millî İstiklâl" için savaşması onu haklı çıkardı. "Bugün dünyanın kabul ettiği sadece bir hâkimiyet vardır: Millî Hâkimiyet". Akif'in ve Kemal'in kendi soyu olan Türkler için öne sürdükleri hâkimiyet talepleri ve istiklâl savaşlarını kazanmak için şiirlerinde belagatle açıkladığı dinî ve milliyetçi fikirlerin tam bir sentezini gerekli buldular. Gerçekte İstiklâl Marşı'nın Türkiye'nin Millî Marşı olarak kalmasına, İslâm inancına karşı hiçbir düşmanlık taşımayan Atatürk'ün laikliği delil olarak gösterilir. Bu durum bir arada yaşama arzusunun tam bir ifadesidir. (Akt. Gürel, 2021, s. 102-109)

Mehmet Akif, Millî Mücadeleyle kalemiyle ve irşat faaliyetleriyle destek vermekle kalmamış bizzat cephede de bulunmuştur (Gürel, 2021, s. 222-246). Ali Ulvi Kurucu'nun bu şiiri, Akif'i ve İstiklâl Marşı'nı bedîî tefekkür açısından anlamak veya anlamlandırmak isteyenler için pek çok ipucu da vermektedir.

Kıtaпта yer alan üçüncü şiir *Ebebî Şairimiz* başlığını taşıyor:

Ebebî Şâirimiz

*(Türk) nazmına, bambaşka ufuklar açan insan,
Şehnâme yazarlar, senin iclâline hayran!..*

*Nazmınla bütün şi'irimizin nâmı yüceldi,
Haşmetli mefâhirlirimiz, hep dile geldi!..*

*İman gücünün, sel gibi coşkun akışıydı,
Volkan kesilen hamlesinin şahlanıştıydı!..*

*Eşsiz zaferindir, unutulmaz ebediyen,
Bin yıllık aruz veznini, kurtardın ölümden!...*

*(Âsım)'daki feryâdı, gönülden okuyanlar,
(Türk)'ün ebedî şâiri, kimdir, onu anlar!..*

*Milyonların îmânını kurtarmada Şi'irin,
Bin feyzile vicdanları hep sarmada şi'rin!..*

*İlhâmına aksetti, ufuklardaki hicran,
Bir ney gibi sızlar, (Safahât)'ındaki: (Hüsran)!..*

*Gördükçe yetim, ufku mezarlar dolu yurdu,
Rûhun tutuşur, kor gibi, bağrın kan olurdu!..*

*En gamlı sefâletlere âlem susuyorken,
Millet, yediden yetmişe hep, kan kusuyorken,*

*Artık, bu fecî hâle tehammül edemezdin,
Her zerrede sessiz kanayan mâtemi sezdin!..*

*Yurdun, her karış toprağı, al kanla yıkandı,
Yerden, yedi kat Arşa çıkan, âh-ü figandı!..*

*Al, pembe bulutlar, kanayan rengini verdi,
Rüzgâr, bütün ağlar gibi, bir sesle eserdî!..*

*Nazmında, nutuklardaki, gür nâtika vardı,
Hislerle fikirler, coşarak çağlar, akardı!..*

*Geçtikçe hayâlinde ufuklar boyu erler,
Yer yer donatır gönlümü, hep tâk-ı zaferler!..*

*Aksetmede ilhâmına, bin nağme, derinden,
Her mısraı, bir beste olan: (Gölgeler)'inden!..*

*(Leylâ), (Gice), (Bülbül), hele îman dolu: (Secde),
Yerlerle berâber, getirir gökleri vecde!..*

*Hep nûr olan âlemlere yükseldiğin anlar,
Kûr'anla dolan rûhuna mâmeddi cihanlar!..*

*Hayran senin îmânına, mâbeddeki mihrâb,
Söyleyeni yıldızlara, göklerdeki mehteâb!.. (Kurucu, 1962, s. 41-42).*

Şiir, söz anlam değeri açısından incelendiğinde Akif'in "(Türk) nazmında ufuklar açan", "iclâline hayran", "şi'irimizin nâmı yüceldi", "iman gücü", "Volkan kesilen", "unutulmaz ebediyen", "aruz veznini, kurtardın ölümden", "(Türk)'ün ebedî şâiri" "Milyonların îmânını kurtaran" gibi kelime ve kelime grupları ile şairin Türk Milleti için ifade ettiği anlam ve değer anlatılmıştır.

Bu şiir; *Âkif'in Safahât'ının* 1911'deki baskısında başlık koymadan yayımlandığı şu şiirini hatırlatacak türdendir:

*Bana sor sevgili kâri sana ben söyleyeyim,
Ne hüviyetle şu karşında duran eş'arım:*

*Bir yığın söz ki, samîmiyyeti ancak hüneri;
Ne tasannu bilirim, çünkü, ne san'atkârım.*

*Şi'r için "gözyaşı" derler; onu bilmem, yalnız,
Aczimin giryesidir bence bütün âsârım!*

*Ağlarım, ağlatamam; hisederim, söyleyemem;
Dili yok kalbimin, ondan ne kadar bizârım!*

*Oku, şâyet sana bir hisli yürek lâzımsa;
Oku, zirâ onu yazdım, iki söz yazdımsa (Ersoy, 2010, s. 52).*

Âkif, kendi şiiri ve şairliği için alçakgönüllülük ve tevazu haliyle bunları yazsa da; Ali Ulvi Kurucu'nun da *Ebebî Şairimiz* başlıklı şiirinde anlattığı Âkif'tir. Türk milletinin gönül telini sızlatan, bizi heyecanlandıran, coşturan ve söyleten. Millete ait his ve heyecanın sesi olan şair, hakikaten Müslüman - Türk milletinin edebî şairlerinden biri olmayı hak etmiş, inanmış, adanmış, inandığı gibi yaşamış ve yazmış bir mütefekkir şairdir. Bununla birlikte Akif'in Türkçeyi kullanmadaki başarısı, kendine has üslubu, aruz ölçüsünü kullanmadaki başarısı da onun Türk şiirindeki yerini sağlamlaştırmıştır.

Türk İstiklal Şairi Mehmet Akif, Millî Mücadeleyi konu alan şiirlerinin dışında sosyal konuları ele alan şiirleriyle de bilinmekte ve sevilmektedir. Kurucu, son olarak *İslâm Şâirimiz* başlığı altında Akif'in hepimizin çok bilinen ve çoğu kere eksik, yanlış, yanlış aksettirdiği *İslâm Şâiri* vasfını ele alıp anlatıyor:

*Bir şâire (Peygamberimiz) himmet ederse,
En korkulu günler, atamazlar onu ye'se!..*

*Bin harikadır, rûhunu mesteyliyen ilhâm!..
İlhâmına ma'kes: Koca bir Âlem-i İslâm!..*

*Hakkın sesidir, şi'rini feyziyle saran ses
Bin vecdile dinler, o ilâhî sesi herkes!..*

*(Allâh)'a açık kalbini, aşk âteşi dağlar,
Nabzında coşan kanda, alev dalgası çağlar!..*

*İslâm'ı uyandırmak için, çırpınan (Üstâd),
Her zerresi yurdun, seni minnetle eder yâd!..*

*Çırpındığın, ömrünce bütün millet içindi,
Coşkun heyecanlar veren imânına: (Din)di!..*

*Derdiyle bu aşkın, bütün âteşlere yandın,
Seller gibi coşkun köpüren, kanda yıkandın!..*

*Kürsîlere çıktıkça, nehirler gibi taşkın,
Yaşlar dökerek (Âlem-i İslâm)'ı dolaştın!..*

*Coştukça denizler gibi, rûhun, can evinde,
Yanmış bütün varlığın, iman alevinde!..*

*Rûhun, eriyip gözyaşı hâlinde akardı,
Üç kıt'ada, hâlâ kanayan, mâtemi sardı!..*

Üç kit'ada, seller gibi kan, çalkalanırken,
Beş yüz senelik devletimiz, parçalanırken,

Hâşâ, başı boş san'ata, âlet olamazdın,
Bin parça olan memleketin derdini yazdın!..

(Kur'an)'daki, nûr çağlayanından, hız alırdın,
Yüzlerce yılın, vurduğu zincirleri kırdın!..

Feyz akdı bütün şî'rine Peygamberimizden,
Nur fıskırıyor millete gösterdiğin izden!..

Ruh cebhemizin, nurlu fikir rehberisin sen,
Marş emri verir gençliğe, âteşli irâden!..

Şimşekli ufuklarda doğan fecr-i emelsin,
Türk ırkına, ruhlardan inen tertemiz elsin!.. (Kurucu, 1962, s. 43).

Kurucu, bu şiirinin ilk beytinde iki hatırlatma / telmih yapıyor. Bu hatırlatmalardan birincisi; “Bir şâire (Peygamberimiz) himmet ederse,” mısraında, *Hassan Bin Sabit* hatırlatması vardır. Arap Edebiyatında şairlerin piri olarak kabul edilen Hassan Bin Sabit, miladi 563 yılında Medine’de doğmuş, Medine’de Hazrec kabilesindedir. *Hassan Bin Sabit*, Hz. Muhammed’in davetini kabul edip Müslüman oldu. Bundan sonra da Resûlullah’tan hiç ayrılmayarak O’na bilhassa yazdığı şiirlerle yardımcı ve destek oldu. Öyle ki zamanla asıl adı unutulup Peygamber şairi (şâirü’n-nebî), keskin kılıç sahibi (Ebü’l-Hüsâm) ünvanıyla tanındı. *Hassan Bin Sabit*, özellikle hiciv amaçlı yazdığı şiirler, büyük bir hayranlık uyandırdı.

Rivayete göre, bir defasında Hz. Muhammed:

Ey Hassan! Müşrikleri hicvet, kötüle. Cebrail (a.s) seninle beraberdir. Ashabım silahla harp ettiklerinde sen de dil ile harp et buyurmuştur.

Hassan Bin Sabit, bu emir ve müsaade çerçevesinde müşrikleri derinden yaralayan meşhur şiirlerini yazmıştır. Hz. Muhammed bu şiirlerin önemini ifade ederken:

Bu onlar için okların saplanmasından daha tesirlidir buyurmuşlardır.

Hassan Bin Sabit, bir yandan müşrikleri hicveder, öte yandan Peygamber ve ashabına methiyeler yazardı. Onun İslâm’ın zaferleri için kaleme aldığı methiyeleri de çok ünlüdür. Şiirleri bir divan hâlinde toplanmış olup zamanımıza kadar ulaşmıştır. Hz. Muhammed’in onun için bir minber yaptırması *Hassan Bin Sabit*’e gösterilen ilgiyi ifade etmektedir. Yüz yirmi yaşına kadar yaşamış, miladi 682 yılında vefat etmiştir (Gürel, 2003, s. 7-8).

Bu şiirin ikinci mısraındaki *En korkulu günler, atamazlar onu ye’se!*.. hatırlatması, Akif’in İstiklâl Marşı şiirinin ilk kelimesi *Korkma* üzerinden Türk İstiklâl Harbine ve Hicret üzerinden *Sevr Mağarası*’nadır. Prof. Dr. Nurullah Çetin (2011), İstiklâl Marşı’nın ilk mısraını tahlil ederken şu yorumu yapıyor:

Marşın; *Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak*; şeklindeki ilk mısraı; Hz. Muhammed’in Hz. Ebubekir’le birlikte 622 yılında Mekke’den Medine’ye hicret ederken aralarında geçen bir konuşmaya telmihte bulunmaktadır. Hadise şöyle olmuştur: Mekkeli kâfir Kureyşlilerin baskısından bunalan Hz. Muhammed, Hz. Ebubekir’le birlikte Mekke’den Medine’ye hicret etmeye karar verirler ve gizlice çıkıp yolda Sevr Mağarası’nda konaklarlar. Bu arada müşrikler onların peşine düşmüşlerdir. Kâfirler, Hz. Muhammed’i veya Hz. Ebubekir’i bulup getirene veya

öldürene 100 deve verme vaadinde bulunurlar. Bunu duyan canavar ruhlu bir kısım Mekkeli müşrikler, hemen yola koyulup Sevr Mağarası'nın önüne kadar gelirler. İçerden Hz. Muhammed'le Hz. Ebubekir onların geldiğini görürler. Fakat müşrikler onları görmezler. Bu durumda Hz. Ebubekir çok korkar, telaşlanır, üzülür. Hz. Muhammed onu yatıştırmak üzere: "Korkma! Üzülme, Allah bizimle beraberdir." diye teselli verir. (s. 29-31)

2.2. Ali Ulvi Kurucu'nun Şiirlerinde Mehmet Akif - Muhammed İkbâl İlişkisi

Ali Ulvi Kurucu, *Gümüş Tül* adlı şiir kitabındaki *Âkif - İkbâl* başlıklı bölümdeki son şiirinin başlığını *Muhammed İkbâl* koymuş. O, bu şiirinde *Muhammed İkbâl*'i anlatıyor ve şiirin son mısraında da Mehmet Âkif ile Muhammed İkbâl'in cennette buluşmalarını diliyor:

*Asırlık derdi terhis eyledin, Ey Feylezof (İkbâl).
Muazzam şâheserlerden doğar, ilk önce: İstiklâl!..*

*Bütün ömrün, boğulmak bilmeyen bir sesle haykırdı,
Emeller söndüren, zillet denen zinciri, sen kırdın!..*

*Muazzam âbideydin hem: dikilmiş (Dest-i Kudret) le,
Büyük devler, durup seyrettiler, dehşet ve hayretle!..*

*Yenilmek bilmeyen azminle, müthiş bir kaleydin, sen;
Güneşlerden örülmüş, sönmeyen bir meş'aleydin, sen!..*

*İlâhî bir hayatın vecdi, mesteylerdi sevdânı,
Büyük şâirlerin zirâ, geçer vuslatla her ânı!..*

*Şiir inşâd ederken sen, ufuklar sanki inlerdi,
Bulutlar çarpışır, şimşek çakar, gökler de gülerdi!..*

*Hitâb eylerdi şi'rin, tertemiz his, üstün idrâke,
İlâhî nisbetin, (Kaalû Belâ) dan, (Şâh-ı Levlâk)'e!..*

*Sönen yıldız, batan mehtâba, asla benzetilmezsin,
(Bekaa Billâh)'a ermiş, bir dehâsın, vâsfedilmezsin!..*

*O lâhûtî beyânından, kopan tılsımlı feryâda,
Kulak verdikçe ben haşmetli mâziler gelir yâda!..*

*Seher tekbîri inler, sanki hep ufkunda Dünyânın,
(Salâhaddin-i Eyyübî), (Yavuz Sultan Selîm Hân)'ın!..*

*Hayâlin, fecr-i sâdıkan örülmüş bir zafer tâkı,
Güzel, rûh okşayan renkler, sarar nûruyla âfâkı!..*

*Süzülmüş sanki her şi'rin, o lâhûtî seherden,
Henüz çiğler, yeşil yaprakların göksünde titrerken!..*

*Mukaddestir, (Cemâlüllâh)'a âid, tertemiz aşkın,
Büyük Şâir, evet, âlemşümül olmak, senin hakkın!..*

*Düâ hâlinde her bir mısraın, dillerdedir destân,
Karanlıklar içinden, nûr olup fışkırdı: (Pakistan)!..*

*Hız almış çağlayanlardan, coşar, çağlardı ilhâmın,
Bütün ömrünce kavruldun, yanık derdiyle: (İslâm)'ın!..*

*Dolaştın, ağladın, gezdin; garîb, ıssız diyarlarda,
Bütün dünyâyı ağlattın, (Hicâzın Yâdigârı) 'nda!..*

*Evet, en hisli, en irfanlı, (İslâm Şâiri) 'ydin, sen,
Mukaddes, şanlı dâvânın, ilâhî vâfidir, gâyen!..*

*Büyük gâyen senin, bir ırka, bir iklime sığmazdı,
Nihâyetsiz hudûd ister, bu fânî ülkeler azdı!..*

*Bütün Dünyâyâ haykırdın, saâdet, nûr olan (Din) de,
Yaşarsın, ölmedin, her Müslüman'ın hisli kalbinde!..*

*Gönüller duygular, hisler, nasıl birden alevlendi!..
Uyuşmuş rûhu coşturmak, müşahhas bir ifâdendi!..*

*Nasıl yanmaz gönüller, meş'alen, nûr aldı: (Kur'an) 'dan
Kesâfetten, onun nûruyla, ancak kurtulur vicdan!..*

*Ümîdin, maksadın, gâyen senin (Tek nûr) 'a yaklaşmak
Eğer engelse, en azgın ölümler, çiğneyip aşmak!..*

*O (Nûr) dan, feyziyâb olmuş ve yükselmişse bir îmân,
Şafaklar fışkırdı, günler doğar, bir tek kıvılcımdan!..*

*Bu îmandır, gönüller, ülkeler fethediyen vahdet,
Esîr olmaz: (Hayat Elbette Hakkımdır) diyen millet!..*

*Cihangirdir, saâdet nûrunun aşkıyle yanmışsa,
Asırlık uykudan, arslanca silkinmiş, uyanmışsa!..*

*Mücâhiddir, yürür, irkilmeden, yüz vermeden ye'se,
Yanar dağlar homurdansın, denizler taşsın, isterse!..*

*Ne canlar var şehîd olmuş, o çöllerden tutun, hattâ,
Mohaçlar, Hind-i Çinler, Endülüs, tâ Okyanuslarda!..*

*Yanık şekvâni, şâyet duymasaydım, şâir olmazdım,
Yanarken hislerim kalbimde, coştum, ağladım, yazdım:*

*Diler gönlüm: Büyük nâmın anılsın (Sermediyyet) de,
İçin, (Tesnîm ü Kevser) 'den, bizim (Âkif) le, Cennetde!.. (Kurucu, 1962, s. 44-45).*

Şair olmasında İkbâl'in etkisini *Yanık şekvâni, şâyet duymasaydım, şâir olmazdım* dizeleri ile ifade eden şair Ali Ulvi Kurucu (2014), *Eb'ul Hasan El-Nedevî'nin Büyük İslâm Şairi Dr. Muhammed İkbâl* isimli kitabını tercüme ve tahşiye ederken şunları yazıyor:

Hiçbir şair İkbâl kadar, Allah'ı ve Peygamberi razı etmemiştir. Çünkü bu ilâhî şair, koca bir milleti, asırları sürüp gelen ölüm uykusundan uyandırmış, ruhlara vurulan zillet ve meskenet zincirini kırmıştır. Uzun zamandır esaret içinde yaşayan bir ülke, onun gür sesiyle uyanmış, hayat ve hürriyetin kutsî alevinde yanmıştır.

Evet, Pakistan fikrini, yıllarca önce ortaya atan İkbâl olmuştur. Onun için, her Müslüman'ın gönlünde bıraktığı aziz hatıra, ilâhî bir meş'ale hâlinde, ebediyetlere kadar sönmeden yanacaktır.

Şiir:

Asırlık derdi terhis eyledin, Ey Feylezof (İkbâl).
Muazzam şâheserlerden doğar, ilk önce: İstiklâl!..
Duâ hâlinde her bir mısram, dillerdedir destân,

Karanlıklar içinden, nûr olup fıskırdı: (Pakistan)!..
Diler gönlüm: Büyük nâmın anılsın Sermediyyette,
İçin, tesnîm ve kevser)'den, bizim (Âkif)le, Cennetde... (s. 43-44).

Kurucu'nun bu ifadeleri, subjektif, his ve heyecana dayalı bir değerlendirme olsa da benzer bir şekilde şu tespitleri Mehmet Akif Ersoy için de yaptığı söylenebilir. Mehmet Akif de Safahat'ın 7. bölümü olan Gölgeler'de, Muhammet İkbâl'i şöyle anar:

*Figâna söyletebilmek bir ızdırâbı, hayâl!
Diyordu şâiri Hind'in o feylesof İkbâl:*

*“Heyecana verdi gönülleri,
Heyecanlı sesleri gönlümün;
Ben o nağmeden müteheyyicim:
Ki yok ihtimâli terennümün.”*

*Benim de kalb-i harâbımda duyduğum hicran,
Henüz duyulmadı mızrâbımın lisânından (Ersoy, 2014, s. 90).*

Bu dizelerde Muhammet İkbâl'in şiirinin Mehmet Akif'i etkilediği ve onun şiirleri gibi güzel şiir yazmanın zorluğu anlatılmaktadır: *Ben o nağmeden müteessirim ki, / yok ihtimali terennümün.* Büyük şairler, edipler, mütefekkirler, âlimler, âbidler, ârifler cihanda terennüm edilmesi mümkün olmayan, yani ruh âleminde madde dünyasına çıkmayan gayet derin, son derece yanık nağmeler duyarlar. O lâhutî bestenin dile gelmez tesiriyle mest yaşarlar. İşte bütün söylemek ve yazmak istedikleri şeyler, hep bu duyduklarını -mümkün olduğu kadar- duyurmak keyfiyetidir.

3. Sonuç ve Öneriler

Ali Ulvi Kurucu; Allah sevgisi, peygamber sevgisi, cihat anlayışı, dinden uzaklaşma gibi din ile ilgili konular hakkında şiirler yazmıştır. Bunların yanı sıra siyasi ve tarihî konular, komünizm, sosyal duyarsızlık, tabiat ve sanat şiirlerine konu olmuştur. Eserlerini beğendiği kişiler için de şiirler yazmıştır. Mehmet Akif ve İkbâl gibi (Ciğa, 2018, s.111). Biz bu makalede Ali Ulvi Kurucu'nun şiirlerinde Mehmet Akif Ersoy'un nasıl ifade edildiğini konu aldık. Elde ettiğimiz bulgulara göre Kurucu, şair kimliğinin oluşmasında önemli bir tesiri olan Mehmet Akif ile ilgili dört şiir yazmıştır.

Tabiat-Şiir ve Gaye, Çile ve Çâre, Âkif - İkbâl, “Tebrikler-İthaf”, Fâtih-Ayasofya”, Kâinat-Kur'an ve Peygamber, Akif - İkbâl başlıklı bölümden oluşan *Gümüş Tül ve Alevler* isimli eserin *Âkif- İkbâl* bölümünün ilk dört şiiri Mehmet Âkif Ersoy'u konu almaktadır.

Kurucu, *Mehmet Âkif* başlıklı şiirinde Mehmet Akif'in ulvi bir görev üstlendiği ve *Safahat* isimli eseriyle insanlığa mürşit olduğu, Akif'in Türk insanını ve tarihini anlatmasıyla ölümsüz kılındığı ve dünyanın bugün Mehmet Âkif gibi şairlere ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir.

Şairin *İstiklâl Marşı Şâirimiz'e* başlıklı şiiri Mehmet Akif'e ithaf edilmiştir. Şiirde *İstiklâl Marşı'nın* yazıldığı dönemi hatırlatılarak Mehmet Akif'in *İstiklâl Marşı* ile Türk milletine manevi bir umut verdiği ve Türk Milli Mücadelesindeki rolü ifade edilmiştir. Zira onun bu rolü Amanoğlu (2008)'nin da ifade ettiği gibi “kurtuluş savaşında milli birlik ruhunun uyanışında, halkı ve askerini büyük bir şevkle bütünleşmesinde şairin bundan sonraki vaazlarının ve diğer çalışmalarının mühim rolü olmuştur” (s.184).

Kurucu'nun konu ile ilgili bir diğer şiirinin adı *Ebebî Şâirimiz*'dir. Şiir söz anlam değeri açısından incelendiğinde Akif'in "(Türk) nazmında ufuklar açan", "iclâlîne hayran", "şi'irimizin nâmı yüceldi", "iman gücü", "Volkan kesilen", "unutulmaz ebediyen", "aruz veznini, kurtardan ölümünden", "(Türk)'ün ebedî şâiri" "Milyonların îmânını kurtaran" ... gibi kelime ve kelime grupları ile şairin Türk milleti için ifade ettiği anlam ve değer anlatılmıştır.

Şairin konu ile ilgili bir diğer şiiri *Muhammet İkbâl* başlığını taşımaktadır. Şiir, başlığından da anlaşıldığı üzere Pakistanlı Şair Muhammet İkbâl ile ilgilidir. Ancak şiirin sonunda *Diler gönüm: Büyük nâmın anulsın (Sermediyyet)de, / İçin, (Tesnîm ü Kevser)'den, bizim (Âkif)le, Cennetde!..* denilerek bir dua ve temenni ile bitiriliyor.

Kalıplaşmış dil öğeleri içinde yer alan deyimler (tıpkı vecize ve atasözleri gibi) bir dilin, iletişim dili olmasının ötesinde edebî ve felsefi bir dil olduğuna da tanıklık eder (Alyılmaz, 2021, s. 348). Ali Ulvi Kurucu'nun şiirleri incelendiğinde, onun edebî ve felsefi dünyasına yansıtan zengin bir söz varlığına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Şairin eserlerinin söz varlığı açısından incelenmesi alan yazını için bir zenginlik olacaktır.

Ali Ulvi Kurucu, din temalı şiirler yazdı. Bu şiirlerde Mehmet Âkif Ersoy'un etkisi açıkça görülebilir. Mehmet Akif Ersoy'un Ali Ulvi Kurucu'nun şiir dünyasına etkileri üzerine, metin dilbilim disiplini çerçevesinde, yeni çalışmalar yapılarak alan yazını zenginleştirilebilir.

Mehmet Akif Ersoy gibi milletin ve insanlığın zihninde yer etmiş, cephede ve camideki şair olma vasfını hak etmiş, Hakk'ın sesi olan mütefekkir bir şair için yazılan şiirler elbette ki Ali Ulvi Kurucu'nun şiirleriyle sınırlı değildir. Cumhuriyet sonrası Türk şiiri incelendiğinde Mehmet Akif Ersoy'u konu alan birçok yazınsal eserin bulunduğu görülecektir. Mehmet Akif Ersoy'un Türk ve dünya edebiyatında oluşturduğu etki ile ilgili yeni bilimsel akademik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Amanoğlu, E. (2008). Mehmet Akif'in milli mücadele dönemindeki edebî faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Mehmet Akif Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Ed: Gökay Yıldız, M. Zeki Yıldırım, Şevkiye Kazan, Hülya Yazıcı Okuyan)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi: Burdur.
- Alyılmaz, C. (2021). *Bilge Tonyukuk yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ciga, K. (2018). *Ali Ulvi Kurucu hayatı, sanatı ve eserleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cunbur, M. (2006). *Ali Ulvi Kurucu. Türk dünyası ortak edebiyatı Türk dünyası edebiyatçıları ansiklopedisi*, Cilt 6, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını.
- Çetin, N. (2011). *İstiklâl Marşı'mızı anlamak*. Ankara: Öncü Kitap.
- Düzdağ, E. (2012). *Üstad Ali Ulvi Kurucu hatıralar-1*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Ersoy, M. Â. (2010). *Safahât*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Ersoy, M. Â. (2014). *Safahât Gölgeleler (Haz. D. Mehmet Doğan)*. Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.
- Gürel, Z. (2003). Şairlik mesleğinin piri. *Hilâl İslâmî Kültür Gazetesi*, 16(111), Mayıs-Haziran/Rebiül Evvel 1424, Üsküp-Kuzey Makedonya.

- Gürel, Z. (2021). *Hakk'ın sesi Mehmet Âkif millî mücadelede. Mehmet Âkif Ersoy İstiklal Marşı ve gerçekler*. Ankara: Net Kitaplık Yayıncılık.
- Kurucu, A.U. (1962). *Gümüş tül ve alevler*. İstanbul: Maarifet Yayınları.
- Nedevi, Ebu'l Hasan (2014). *Büyük İslâm şairi Dr. Muhammed İqbal, (Ter: Ali Ulvi Kurucu)*. İstanbul: Marifet Yayınevi.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Ali Ulvi Kurucu was born in Konya in 1922. He was the son of Hacı Veyiszâde İbrahim Efendi, a learned person from Konya. He received his primary and secondary education in Konya and his higher education at Al-Azhar University in Egypt. He learned Arabic at a young age and became a hafiz. He went to Egypt at the age of eighteen, continued his studies with the last Grand Mufti of the Ottoman Empire, Mustafa Sabri Efendi, and attended Mehmet Âkif Ersoy's conversations. He went to Arabia from Egypt and worked as the Director of the Arif Hikmet Library in Medina for a while. He engaged in scientific research. He passed away in Medina on February 3, 2002, where he spent fifty-six years of his eighty-year life (Cunbur, 2006, pp. 130-131).

Ali Ulvi Kurucu wrote poems on topics related to religion. In addition, he included poems on political and historical topics, communism, social insensitivity, nature, and art in his works. He also wrote poems for people he admired, such as Mehmet Akif and Iqbal (Ciğa, 2018, p.111). This article focuses on how Mehmet Akif Ersoy is expressed in Ali Ulvi Kurucu's poems.

The method of the research was determined as document analysis, one of the qualitative research methods. The first four poems in the "Akif-Iqbal" section of Kurucu's book *Gümüş Tül ve Alevler* were accepted as the document of the research. The names of the poems examined are "Mehmet Akif," "To Our National Anthem Poet," "Our Eternal Poet," and "Muhammed Iqbal."

The first four poems in the "Akif-Iqbal" section of the book *Gümüş Tül ve Alevler*, which consists of sections entitled *Tabiat-Şiir ve Gaye, Çile ve Çâre, Âkif-Iqbal, "Tebrikler-İthafı", Fâtih-Ayasofya, Kâinat-Kur'an ve Peygamber*, and *Akif-Iqbal*, focus on Mehmet Akif Ersoy.

In his poem titled *Mehmet Akif*, Kurucu expresses that Mehmet Akif undertook a sublime duty, became a guide for humanity through his work *Safahat*, immortalized himself by telling the history of the Turkish people, and that the world needs poets like Mehmet Akif today.

The poem titled *To Our National Anthem Poet* is dedicated to Mehmet Akif. The poem reminds the period when the National Anthem was written and emphasizes that Mehmet Akif gave spiritual hope to the Turkish nation with the National Anthem and played a role in the Turkish National Struggle. As Amanoğlu states, "the role of the poet in awakening the national unity spirit, inspiring the people and soldiers with great enthusiasm in the war of liberation, has been significant for the poet's future sermons and other works" (Amanoğlu, 2008, p.184).

Kurucu's poem related to the subject is titled *Our Eternal Poet*. When the poem is examined in terms of its meaning, it tells the value and meaning that Mehmet Akif expressed for the Turkish nation with words and phrases such as "(Turkish) poet who opens horizons in (Turkish) poetry," "admiring his spirituality," "raising the name of our poetry," "faith power," "volcano-like," "unforgettable forever," "saved the aruz meter from death," "(Turkish) eternal poet," and "saved the faith of millions."

Another poem by the poet on the subject is titled *Muhammed Iqbal*. The poem is about the Pakistani poet Muhammed Iqbal. However, the poem ends with a prayer and a wish, "My heart prays: May your great name be remembered in (Sermediyyet), / With (Tesnîm ü Kevser), may you be with us (Akif) in Paradise!"

Idioms, just like proverbs, within standardized language elements, also testify that a language is not just a communication language but also a literary and philosophical language (Alyılmaz, 2021, p.348). When Ali Ulvi Kurucu's poems are examined, it is understood that he has a rich vocabulary that reflects his literary and philosophical world. Examining the lexical richness of the poet's works will be a contribution to the literary studies.

Ali Ulvi Kurucu wrote poems on themes related to religion, and Mehmet Akif Ersoy's influence can be clearly seen in these poems. New scientific and academic studies should be conducted on Mehmet Akif Ersoy's influence on Ali Ulvi Kurucu's literary works, within the framework of textual linguistics.

Poems written for a poet who has become a poet of his nation and humanity's horizon, who deserves to be a poet both on the front and in the mosque, and who is the voice of the Truth and a thinker, such as Mehmet Akif Ersoy, are not limited to Ali Ulvi Kurucu's poems, but this could be the subject of another research. New scientific and academic studies should be conducted on Mehmet Akif Ersoy's impact on Turkish and world literature.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1188-1200, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

“ADIL/AD (+İYELİK) +{II⁴K}” YAPISINDA +{II⁴K} BİÇİMBİRİMİNİN “+(A) GÖRE” İŞLEVİ ÜZERİNE

Selenay KOŞUMCU*

Geliş Tarihi: 02.04.2023

Kabul Tarihi: 26.04.2023

Öz

Adıllar; adların yerini tutan, onları kişi, işaret veya soru yollarıyla temsil eden ve adlar gibi kullanılabilen sözcüklerdir. Bunlardan kişilerin adları yerine kullanılan kişi adlarının türetimlik olarak sözcük türetimine adlar kadar elverişli olmadığı bilinmekte ve bu adılar geleneksel dilbilgisi kitaplarında *ben, sen, o* (tekil); *biz, siz, onlar* (çoğul) olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir. Adlara çokluk biçimbiriminden sonra durum biçimbirimlerinden önce geldiği bilinen sahiplik gösteren iyelik biçimbirimlerinin, Türkçenin genel biçimbirim dizilim sıralamasını (*kök + türetimlik + işletimlik*) değiştiren bazı yapılar oluşturduğu araştırmacılar tarafından da açıklanmaktadır. Bu çalışmada, genel dizilimden farklılık gösteren iyelik biçimbirimlerinin, Türkiye Türkçesinin en işlek türetimliklerinden biri olan ve addan ad türeten biçimbirimler başlığı altında yer alan +{II⁴K} biçimbiriminden önce yer aldığı yapılar; bu biçimbirimin kişi adlarıyla kullanımlarındaki +(A) göre işlevi ve aynı işlevle bazı tür adlarına ve özel adlara gelen *adıl/ad (+iyelik) +{II⁴K}* yapısının ele alınması amaçlanmıştır. Yazı dilindeki örnekleri, *Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)*, *Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD)* ve *e-kitaplar* kullanılarak belirlenmiştir. Bu biçimbirimle türetilmiş +(A) göre işlevli ve belirteç olarak kullanılan yapıların geçtikleri tümcelere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ad, adıl, iyelik, +{II⁴K}, +(A) göre.

**THE MORPHEME OF +{II⁴K} IN THE STRUCTURE OF
“PRONOUN/NOUN (+POSSESSIVE) +{II⁴K}” ON THE FUNCTION
“+(A) GÖRE”**

Abstract

Pronouns are words that replace nouns, represent them by person, sign or question, and can be used like nouns. It is known that personal pronouns, which are used as substitutes for the names of persons, are not as suitable for word formation by taking derivationality as nouns, and these pronouns are evaluated in traditional grammar books in two groups: *I, you, he* (singular); *we, you, they* (plural). It is also explained by researchers that possessive morphemes, which are known to occur after the plurality morpheme and before case morphemes, form some structures that change the general morpheme order of Turkish (*root + derivational suffix + inflectional suffix*). In this study, it is aimed to examine the structures in which possessive morphemes, which differ from the general order, appear before the +{II⁴K}

* Dr.; Türk Dili Öğretmeni, El-Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türksoy Bölümü, Almatı/KAZAKİSTAN, selenayksmc@gmail.com.

morpheme, which is one of the busiest derivational morphemes of Turkish and is included under the heading of morphemes deriving names from nouns; the function of this morpheme $+(A)$ göre (*according to*) in its use with personal nouns and the *pronoun/noun (+possesive) + {II⁴K}* structure that comes to some species names and proper names with the same function. The examples in the written language were determined using the *Turkish National Corpus (TUD)*, the *Turkish Lexicography Corpus (TSD)* and *e-books*. The sentences in which the constructions derived with this morpheme, which function $+(A)$ göre (*according to*) and are used as determiners, are included.

Keywords: Noun, pronoun, possessive, $\{II^4K\}$, $+(A)$ göre.

Giriş

Sözcük türetim ölçütlerine göre yapılan dil sınıflandırmalarında *eklemeli diller* ulamında yer alan Türkçe için (Ercilasun, 2013, s. 20) sözcükler arası ilişkilerin belirlenmesi büyük oranda biçimbirimlerle gerçekleşmektedir. Biçimbirimler, tek başına anlam taşımamakla beraber kendine özgü ses ve biçim özelliklerine sahip olup dil bilimsel işlevler üstlenmektedir.

Her dilde olduğu gibi Türkçede de sözcükler arasında anlam ilgisi kurmanın ve yeni sözcükler türetmenin belli başlı kuralları vardır. Bu kurallara göre işletim ve türetim biçimbirimleri sözcük kök ve gövdelerine belli bir dizilimle gelir. Türkçede biçimbirimler *kök + türetimlik + işletimlik* şeklinde sıralanırken bu sıralamada türetimlik ve işletimlik eklerinin yer değiştirdiği dizilime aykırı kullanımlar da mevcuttur (Kalaycı, 2022, s. 83). $\{II^4K\}$ türetim biçimbiriminin kişi adları ve adlarla bir araya gelerek oluşturduğu yapılar da bu genel dizilimin dışında¹ olup işletimliklerden sonra (*ör. iyelik*) yer alabilme özelliğine sahiptir.

Eklendiği sözcüğe “*tahsis, bir şey için*” anlamı veren adların yanı sıra, ad ve sıfatlara gelerek onları genelleştiren, yaygınlaştıran nitelikte soyut adlar yapan (Akçataş, 2009, s. 92) $\{II^4K\}$ biçimbirimi, bu işlevlerinin yanında pek çok türetme işlevine sahiptir². Bu çalışmada, türetim biçimbirimleri alt başlığında ve adılar konusunda yapılan bazı çalışmalarda örneklerini tespit edebildiğimiz *adıl/ad (+iyelik) + {II⁴K}* yapılarındaki $+(A)$ göre işleviyle tümcede belirteç olarak kullanımı ele alınacaktır.

1. $\{II^4K\}$ Biçimbirimi ve İşlevleri

$\{II^4K\}$ biçimbirimi genel olarak sözlüksel anlamlı sözcüklere gelerek yine sözlüksel anlamlı yeni sözcükler türetir. Çalışmanın konusu gereği $\{II^4K\}$ biçimbiriminin ele alınan $+(A)$ göre işlevi dilbilgisel bir işlevdir. Ancak eklendiği sözcüğü, dilbilgisel işlevli bir sözcük yapmamakta buna karşılık sözcükler arasında bir ilişki kurmaktadır. Bu nedenle makalede dilbilgiselleşme konusuna girilmemiş adlarla ve adlarla kullanımı değerlendirilmiştir.

Adılara eklenen türetim biçimbirimi $\{II^4K\}$ ve kullanımları bahsinden önce literatürde yer alan, adılara ve onlardan türetilmiş sözcüklerin niteliğine dair yapılan değerlendirmelerden bahsetmek gerekir:

Deny (1941), $\{II^4K\}$ biçimbirimi iki ana başlık altında incelemekte, bu biçimbirimin yalın veya somut anlamlı adlar meydana getirmeye yaradığını ve bazı özel kullanımlarının

¹ Diğer örnekler için bk. Kalaycı, Ü. (2022). İyelik eklerinin ek sıralamasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 30, s. 83-92.

² Diğer işlevler için bk. Banguoğlu, 2011, s. 93-196; Bayraktar, 2015, s. 602-606; Boz, 2015, s. 93; Delice, 2000, s. 221-235; Deny, 1941, s. 314-328; Ediskun, 1999, s. 124; Ergin, 2009, s. 159-160; Gencan, 1979, s. 195-197; Genç, 2005, s. 107-127; Gülsevin, 1997, s. 117-118; Gülsevin ve Boz, 2013, s. 104; Hatipoğlu, 1981, s. 102-106; Hengirmen, 2006, s. 294-296; Karaoğlu, 2020, s. 186-188; Karaoğlu, 2022, s. 437-441; Korkmaz, 2009, s. 55-58; Yelten, 2012, s. 267-284. vd.

olduğunu ifade etmektedir (s. 318). $\{U^4K\}$ biçimbirimi Deny (1941)'e göre: “1. İsim kümelerine eklenebilir. 2. Bazen fiil adına katılır. 3. Olumsuz fiillerin geniş zaman sıfat-fiillerine katılarak özel deyimler meydana getirmeğe yarar. 4. Birkaç münferit hâlde adılara, belirteçlere katılır.” *ben-lik, hiç-lik* örnekleri verilebilir.

Ergin (2009), adılların adlar gibi sözcük türetimine çok elverişli olmadığını, yalnız birkaç adılın türetimlikleri alabildiğini, bunlardan en işlek türetimliklerin bile ancak bir ikisinin aldığını, diğerlerine eklemenin mümkün olmadığını; *ben*'den *ben-lik* türetilirken, aynı biçimbirimin *bu* işaret adılına eklenemediğini belirtmiştir (s. 264).

Korkmaz (2009), adılların bazı türetimlikleri aldıklarını; ancak, bunların *benlik, senlik, senli benli, bencileyin, sencileyin, ancılayın, bensiz, sensiz, onsuz, buncacık, şuncacık* gibi birkaç şekle özgü türemeler olduğunu ifade etmiş (s. 399-400); yine adıllar bahsinde, birleştirme veya kalıplaşma yollarıyla özel birer anlam kazanmış sözcüklere ve kullanımlarına yer vermiştir (s. 413).

Hakkı Paşa kısa denmeyecek kadar orta boylu, şişman denmeyecek kadar etlidir. Yürüyüşünde, duruşunda benbenlik yoktur (Korkmaz, 2009, s. 413).

... *benlik ihtirası...*, *benlik taşkınlığı...*, ... *senli benlilikte...* (Korkmaz, 2009, s. 413).

Kocasavaş (2004, s. 35) ve Ay (2022, s. 140) da kişi adıllarının genişleme kabiliyetlerinin sınırlı olduğu görüşündedir. Adılların, her hâliyle adlara benzediğini, onlar gibi çokluk işletimliklerini, ad türetimliklerini aldıklarını ve tamlama oluşturduklarını ifade etmişler; ancak, kişi adıllarının adlar kadar sözcük türetimine uygun olmadığını eklemiştir. Kocasavaş (2004), *benlik, benli-senli, bencil, senlemek (seni özlemek, seni istemek)*, örneklerine yer vererek adılların çok az sayıda türetimlik alabildiğini belirtmiştir.

Atabay vd. (1983), adılara dair benzer görüşlere yer verir. Adılların sınırlı da olsa türetimlik alma yeteneğine sahip olduklarını belirterek Türkçede adıllardan türetilmiş en bilinen sözcük örneklerini adıllar bahsine eklemiştir: *benlik, bencil, bencileyin, sencileyin, bence, sence, kendimce, bunca, şunca, onca, bendeki, sendeki, ondaki, bizdeki, sizdeki, onlardaki, kendindeki, sensiz, sensizlik, kimlik, kimse, kimliksiz, kimliksizlik, neden, nedenli, nedensiz, kimisi, bazısı, şusu, busu* vd. (s. 118-120).

Bozkurt (2016), adılların sayıca en az dil unsuru olmakla beraber işlev alanı en geniş sözcük türü olduğunu ve çoğu durumda yalın durumda kullanıldığını belirterek; *benlik, bencil, bencileyin...* gibi istisnalar dışında türetimliklerle genişletilmez olduğunu ifade etmiştir (s. 60).

Türkiye Türkçesindeki adılara ve onlara gelen $\{U^4K\}$ biçimbirimine dair görüşlerin yanında Beşen Delice, adıllar ve özel adlarla kullanılan $\{U^4K\}$ biçimbiriminin taraftarlık ve aitlik işlevinden bahsederek *adıl/ad + {U^4K}* yapılı sözcükleri örneklendirmiştir:

Sen bir menlik ol ahır! (Sen bir de benden taraf ol artık!) (Hamzayev, 1962, s. 437).

Geliñ, şu oyunda Oraz menlik, Mirat Mämmetlik bolaysın. (Gelin, bu oyunda Oraz benden, Mirat Memmet'ten yana olsun.) (Azımov, 1960, s. 243).

Meniñ sizlik işim bar. (Benim sizinle işim var.) (Hamzayev, 1962, s. 596).

Menlik (benim tarafında, benden yana), sizlik (sizden yana), Mämmetlik (Mehmet'ten yana)... (Beşen Delice, 2007, s. 157).

1.1. Kişi Adlı + {II⁴K}

Adılların adlara kıyasla türetim kabiliyetlerinin sınırlı olduğu görüşlerine katılmakla beraber ele alınan *kişi adlı +{II⁴K}* yapısının yazı dilindeki örneklerinin de az olmadığını belirtmek yerinde olacaktır. Bunlar arasında soyut anlamda kullanılan (i) *bizlik*, yine soyut bir anlam kazanmış, kalıplaşmış olan (ii) *benlik*³ ve bu sözcükle ikileme olarak kullanılan (iii) *senlik benlik* sözcük öbeğine dair örneklerden başka; çalışmanın asıl konusu olan +(A) göre işleviyle tümce içinde belirteç olarak yer alan (Kocasavaş, 2004, s. 63) (iv) kişi adlarından örnekler tanıklanmıştır:

i. *Azınlığın içinde "biz" diye konuşanlar, dışarıda kendilerini ya çoğunlukla özdeşleştirmeğe kalkarlar ya da biz'liklerini en azından, gizlemeğe çalışırlar.*⁴

ii. *Şahende'nin tek amacı rahat yaşamaktır; benlik ve ahlâk kaygısı yoktur* (Ali, 1976).

(...) çocuklarına yukarıda sözünü ettiğimiz türden **benlik** geliştirici, besleyici yansıtıcı mesajlar veremezler (Cüceloğlu, 2017).

iii. *Tabii demokrasi ya... Tabii yüce meclisanın dastiklediği anayasa ya... Senlik benlik yok gayrı. Hiç yok. Senlikten, benlikten, ayrılıktan kim fayda görmüş? (...) Evet dediysem her şeyine dedim, assa bile evet diyeceğim. Senlik benlik kalksın ortadan* (Otyam, 1976).

Siz **senlik benlik** kavganızı aranızda sürdürün. Şimdi Raman'ın insanoğlunun yazgısıyla ilgili sezgilerine gelelim. Ben de bilimci kimliğimle onun görüşlerine katılıyorum (Dayıoğlu, 2005).

Şükür gördüm didârını

İçtim visâlin yârını

Bu benlik senlik şarını

Terkini vuram yürüyem Yunus'tur.

(TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

iv. **benlik:**

*Yazı çok güzel. Hepsini uygulayacağımdan emin olun. Tam benlik.*⁵

*Güler hanım bu börek tam benlik. Elinize sağlık, fırında pişince nasıl oluyor?*⁶

*Zaten bilen biliyor ki Girls'ü Türkiye'ye ben getirdim!! Bu site de tam benlik o yüzden.*⁷

senlik:

Tam bir durum komedisi.. Tam senlik yani... diye girdi söze (...) (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

"Peki! İstersen ben de geleyim ha?"

³ Benlik: 1. bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet. 2. kendi kişiliğine önem verme, kişiliğini üstün görme, kibir, gurur. Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi 26.03.2023).

⁴ Blog. (Bilge Karasu, Öteki Metinler). <http://yitikmavi.blogspot.com/2010/03/> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

⁵ Blog. (Kendini Geliştir). <https://www.kendinigelistir.com/hafizanizi-guclendirmek-icin-8-adim/> (Erişim Tarihi 26.03.2023).

⁶ Forum. (Hamur işleri, Tatlılar, Çerezler). <https://www.agaclar.net/forum/hamurisleri-tatli-lar-çerezler/16126.htm> (Erişim Tarihi 26.03.2023).

⁷ Blog. <http://bikotbitisort.com/> (Erişim Tarihi 26.03.2023).

"Yooook, **senlik** bir iş değil!" dedi, Aziz Bey (Baykurt, 2016).

Her şey şerif Yüzbaşıoğlu'nun ona bir Mirelle Mathieu parçasından bahsetmesi ile gelişir. "Tam **senlik** bir parça Ayten (...) (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

Kiraz'a yardım etmelisin. Tam **senlik** bir iş istediği (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

onluk:

Mektubu ilk okuduğumda aklıma hemen bizim Pazar ekimizin Delil Avcısı, Sevgili Sevil Atasoy geldi. Tam **onluk** bir öykü bu diye düşündüm (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

bizlik:

İşte devasa bir alışveriş merkezi, çok lüks yeri de var, normal **bizlik** mağazalar da var (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

Bu ablanın çantası biraz başarısız o kadar, onun dışında her şeyi tam benlik, tam **bizlik**.⁸

sizlik:

"Bulamadığınızı biliyorum. Romanda anlamışsınız" dedi. "Tam **sizlik**. Göz kamaştırıcı bir romantizm..." (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

onlartık:

Ellerinin hamuru ile yapabilecekleri tam **onlartık** kolay mı kolay ama bir o kadar da sevimli bir projemiz var.⁹

Aileden zengin olanlar hayatına baksın **onlartık** bir durum yok.¹⁰

1.2. Dönüşlülük Adılı/Ad (+İyelik) + {II⁴K}

Geleneksel dilbilgisinin ek tasnifine göre Türkçenin genel ek düzeninin ad/eylem tabanı + türetimlik + işletimlik şeklinde olduğunu ancak yer yer bu düzenin dışına çıkıldığını, türetimlik olarak kabul edilen +{gil}, +{sI⁴z}, +{ki}, +{II⁴k} biçimbirimlerinin; işletimliklerden sonra gelebildiği sözcüklerin de mevcut olduğunu belirten Karademir (2016), Ad (+İyelik) +{II⁴K} yapısına karşılık gelen *baba+m+lık* (Bu gömlek tam babamlık.) örneğini vermiştir (s. 402).

Ahmadova (2017), +{II⁴K} biçimbiriminin iyeliklerden sonra kullanılmasının işletimliklere has bir özellik olduğunu belirtmiş; Uygur Dönemi metinlerinden *Burhan kutunliğ* 'Buda azametli' (kut 'azamet, devlet') (Gabain 1988, s. 47) ifadesindeki +liğ biçimbiriminin iyelikten sonra geldiğini aktararak bu görüşünü desteklemiştir (s. 32).

Kalaycı (2022), Ad + iyelik +{II⁴K} yapısı bahsinde dönüşlülük adılına gelen iyelik+{II⁴K} yapısına dair bir tümceye yer vererek bu yapıya dair pek çok örneğin bulunabileceğini belirtmiştir: "Dasein, egoyu 'kendimlik' (mineness (Jemeinigkeit)) itibariyle doğrular" (s. 88).

⁸ Blog. <http://bikotbitisort.com/> (Erişim Tarihi 26.03.2023).

⁹ Blog. <http://zeynepharikalardiyyarinda.blogspot.com/2014/01/> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

¹⁰ Ekşi Sözlük. <https://eksisozluk.com/almanyaya-gocen-hekimlerin-de-mutsuz-olmasi--7505081?p=22> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

Bayraktar (2015), bildirisinin son söz bahsinde $\{I^4K\}$ biçimbiriminin benzer şekilde ender durumlarda işletimliklerden sonra gelebildiğini örneklendirmiştir: *Tam annemlik bir elbise. Babanlık bir iş. İşte evinizlik perdeler burada* (s. 605).

Kişi adlarından daha güçlü bir anlam taşıyan, onları anlamca pekiştiren bir tür kişi adılı olan (Korkmaz, 2009, s. 415) *dönüşlülük adıları*, tıpkı kişi adıları gibi ad işletimliklerini alabilmekte, tamlamalar oluşturabilmektedir. Türetim ve işletim kurallarına uyarak (*kendi + lik+ iyelik + çıkma durumu*) belirteç olarak kullanıldığı bilinen (Korkmaz, 2009, s. 419) dönüşlülük adılının ele almış olduğumuz *dönüşlülük adılı (+iyelik) +{I⁴K}* yapısı, dizilimin dışında bir özellik göstermekte ve $\{A\}$ göre işleviyle belirteç olarak kullanılmaktadır.

2. Yöntem

Bahsettiğimiz çalışmalarda birkaç ifade ile değinilen iyelik işletimliğinden sonra gelen $\{I^4K\}$ türetim biçimbiriminin ve bu biçimbirimin özel adlarla kullanımında meydana gelen $\{A\}$ göre işlevli yapılar ele alınacaktır. Bazı akrabalık adlarında (*+birinci teklik iyelik +{I⁴K}*), *dönüşlülük adılı+ iyelik +{I⁴K}* yapısında, meslek adlarında ve özel adlara gelen $\{I^4K\}$ yapısındaki aynı işlevli örnekleri, *internet kaynaklarından, e-kitaplardan ve Türkçe Ulusal Derlemi*'nden belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Alanyazında, $\{I^4K\}$ biçimbiriminin $\{A\}$ göre işleviyle kullanım alanının dar olduğu bilgisi mevcuttur. Özellikle akrabalık adlarında kullanıldığı bazı örneklerin tanıklanması diğer akrabalık adlarındaki kullanımının araştırılmasını sağlamıştır. Daha çok gündelik dilin bir kullanımı olan bu yapının giderek yaygınlaştığı veya yaygınlaşacağı söylenebilir. Tanıklanan örneklerden hareketle oluşturulan; *akrabalık adlarında* kullanımı, *dönüşlülük adılı+ iyelik +{I⁴K}* yapısında kullanımı, *meslek adlarında* ve *özel adlarda* kullanımı alt başlıkları adların/adılların kendi içindeki ulusal sınıflandırmasından kaynaklanmaktadır.

3.1. Akrabalık Adlarında Kullanımı (Ad + birinci teklik iyelik + {I⁴K})

i. annemlik:

*Evet tam annemlik laflar bunlar.*¹¹

Bu çok güzeldi ama annemlik değildi (Peri Kızı, 2022).

Bu tam da annemlik bir ifadeydi, net, dediğim dedik (Barnes, 2011).

ii. babamlık:

Babam Ayla'yı kurtarmak için yola çıkıyor ve daha oraya varamadan öldüğünü öğreniyor. Hayır bu hiç babamlık iş değil (Ackerman, 2021).

Babamlık bir şey yoktu ama ben babamı suçlamıştım (Arifzade, 2011).

Tam babamlık iş. Bu sahte pulu gerçekten babam koymuş olmalı (Altınar, 2021).

iii. ablamlık:

Yukiko, "Tam ablamlık bir şey" diyerek dönüp gitti (Tanizaki, 2021).

¹¹extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://yakelfenlisesi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/33/13/970969/dosyalar/2021_04/05102119_SOYLE_BANA_ASUMAN.pdf (Erişim Tarihi 26.03.2023)

(...) biz cafedeyiz uykucu Mavişi 'mmm haberin olsun =)) sonuna da gülücüük koymuştu. Tam **ablamlık** bir hareketti (Küçüğüm, 2015).

iv. **abimlik:**

“Al işte tam İbrahim **abimlik**” diyerek onun aldığı hediyeyi çıkardı.¹²

v. **dedemlik:**

Odun közünde çay kaynar bir demlik
Tarlalarda biter cacıkla yemlik
Kangal düürümü de tam **dedemlik**
Bu mevsim bir başka bizim oralar.¹³

Denize bakar Gemlik
Organiktir zeytini
Bu topraklar **dedemlik** (Kılınçarslan, 2017).

“Bu mesele tam **dedemlik** bir hâl aldı artık,” dedi gülümseyerek. “Beni çok aştı” (Kaymaz, 2004).

vi. **amcamlık:**

Türkülü bir masada babamlık, **amcamlık** rakılarda.¹⁴

Öbür beni aramak için çıkılan bütün uzun yolculuklarda aynı kafa aynı beden üzerinde bizimle seyahat etmektedir. Felsefeci işte... Tam Doğan **Amcamlık** bir cümle (Uzuner, 1995).

vii. **halamlık:**

Gel de gelir git de gider. Tam **halamlık.**” dedi tükürürcesine (Divane ve Virane, 2021).

viii. **teyzemlik:**

(...) Annem ve **teyzemlik** zaten hiç değildi. Gökçe istememişti (Seninim Son Kez, 2021).

Tam **teyzemlik** bir gelin ilk görüşte ister sana kızı, dedim koluna bir tane yapıştirarak (Geride Bırak, 2019).

Akrabalık adlarından sonra gelen *birinci teklik iyelik* + $\{I^4K\}$ yapıları örnekleri +(A) göre işleviyle tümcede belirteç olarak yer almaktadır. Birinci teklik iyelik biçimbirimi + $\{(I^4)m\}$ dışındaki diğer iyelik işletimliklerinin yazı dilinde kullanımına rastlanmamıştır. Ancak sosyal medya sitelerindeki yorum iletilerinde konuşma dilinin kullanıldığı bazı tümcelerde:

*illa manuel diye tutturmazsa bu araç tam **babamlık***¹⁵

*tamam **annenlik** sıkıntı yok inan yani*¹⁶

*ah melis... çok da severim ya düğünleri. Tam **abinlik.***¹⁷

¹²<https://www.dreame.com/story/3276153856-GE%C3%87M%C4%B0C5%9ETEN-GELEN-KARDE%C5%9ELER--TAMAMLANDI-----/02206638084040687616002-B%C3%B61%C3%BCm-20---Zeytin-dal%C4%B1.html> (Erişim Tarihi 26.03.2023).

¹³ Akca, V., *Bizim Oralar*. <https://www.antoloji.com/bizim-oralar-28-siiri/> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

¹⁴ Bay C, *Yalnız Bir Herkeslik*. <https://halkalifil.com/yalniz-bir-herkeslik.html> (Erişim Tarihi 27.03.2023).

¹⁵<https://forum.donanimhaber.com/dizel-hondamizin-yerini-tutacak-arac-tavsiyesi--66932240-2> (Erişim Tarihi 27.03.2023).

¹⁶<https://www.erkeklersoruyor.com/> (Erişim Tarihi 27.03.2023).

örnekleri tanıklanmıştır.

3.2. Dönüşlülük adılı+ iyelik+ {II⁴K} Yapısında Kullanımı

Aslında Uzm. Psikolog Ebru Zorlutuna, hepimizin bildiği ama kendimize hatırlatmadığımız yolculuğumuzu özetlemiştir. -Adına da "Kendimlik" demiştir.¹⁸

Kendim olmak, başka bir şey değil ki, çünkü onun dışında, onun ötesinde bir kendimlik yok ki kendimlik burada söylediğimde, yazdığımında, yaptığımında. Başkasıymış gibi yaşamak: Yani roman kişileri söz konusu olduğunda.¹⁹

Artık üslup ve kendimlik sorunu kalıyordu. Önümde sadece Marmara'nın, Boğaz'ın, Ege'nin yeşili bol doğasından sonra...²⁰

Sözcük türetme kök + türetimlik + işletimlik dizilimine aykırı olan dönüşlülük adılı (+iyelik) +{II⁴K} yapısı ve yukarıda örneklerine yer verilen kişi adılı + {II⁴K} yapısındaki kullanımlar, adılların türetim kabiliyetlerinin sınırlı olduğu görüşünün aksine +{II⁴K} biçimbirimiyle sözcük türetebildiğini göstermektedir.

3.3. Meslek Adlarında Kullanımı

Mihri bibi Mihri bibim bu durumlar başka durumlar bizim kaçak işlerine benzemez durumlar gaymakamlık, valilik işler değil iş büyük Mihri bibi vay ki pınar baştan bulanıyor memleket gaynıyor (Meriç, 1998).

Başka örneklerine rastlamadığımız bu kullanım, meslek adından sonra gelen +{II⁴K} türetimlik biçimbirimi ile +(A) göre işlevine sahiptir. Bu yapı sözcük türetimine elverişlidir ve örnekler arttırılabilir.

3.4. Özel Adlarda Kullanımı

Herhalde, gelecek hafta için "tam Mehmet Alilik" bir haber çıkmış olmalıydı... (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

Bu yüzden Arena çalışanları arasında bazı haberlerden tam Mehmet Alilik diye söz edilirdi (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

Bikez bürokrasi çarkına girdik ya, artık yandık. Tam Aziz Nesin'lik olay olur... (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

"Tam Aziz Nesin'lik bir hikâye", ya da "tam bir Orhan Kemal delikanlısı". Evet, bu hafta içinde, tam on iki saat "tam Aziz Nesin'lik bir hikâye"nin hikâye"nin kahramanlarıyla burun buruna yaşadım (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

Ya onun çok saf bir görünüşü vardı, ya da çiçekçi sıfır numara bir hıyardı. Fıkra gibiydi; tam Sacit'lik bir konu (TUD, Erişim Tarihi 02.04.2023).

¹⁷ <https://eksizozluk.com/entry/148376137> (Erişim Tarihi 27.03.2023).

¹⁸ Kendimlik Zamanları (Tanıtım Bülteni). <https://www.dr.com.tr/Kitap/Kendimlik-Zamanlari/Ebru-Zorlutuna/Egitim-Basvuru/Kisisel-Gelisim/urunno=0001892868001> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

¹⁹ Karasu, B. Notos Öykü 52. <https://ilknuşa.com/2016/03/09/bilge-karasu-nasil-yaziyorsam-oyleyimdir/> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

²⁰ Bursalı, Ş., Türk Resminde Ankaralı Sanatçılar. <http://sanatokuma.blogspot.com/p/sefik-bursal.html> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

Eklendiği özel adı belirteç yapan $\{II^4K\}$ türetimlik biçimbirimi kullanımına dair tanıklanan örneklerin çokluğu sebebiyle çalışmada tamamına yer verilmemiştir. Alanyazında bu biçimbirimle ilgili yapılan/yapılacak olan çalışmalarda *özel ad + $\{II^4K\}$ yapısının $+(A)$ göre işlevinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.*

4. Sonuç

Bu çalışmada, dil araştırmalarında yer verilen ancak geniş kullanımlarının üzerinde yeterince durulmadığı düşünülen *adıl/ad (+iyelik) + $\{II^4K\}$ yapılarındaki $+(A)$ göre işlevli kullanımlar* ele alınmıştır. *Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)²¹, Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD)²², e-kitaplar ve internet kaynakları* üzerinde tarama yapılmıştır. Yazılı metinler üzerinde yapılan bu incelemede ele alınan konuya dair *Türk Sözlükbilimi Derlemi*'nden kullanım tanıklanmamıştır. Diğer kaynaklardan elde edilen örnekler:

1. Türkçenin sık kullanılan türetimliklerinden $\{II^4K\}$ biçimbiriminin adılara eklenmesiyle ortaya çıkan farklı işlevleri (*benlik, bizlik, senlik benlik*) ve $+(A)$ göre işleviyle tümcede belirteç olarak (*kişi adılı + $\{II^4K\}$) kullanımlarında, adıların türetim kabiliyetlerinin sınırlı olduğu görüşünün aksine $\{II^4K\}$ biçimbiriminin kişi adılarının tamamıyla ve dönüşlülük adıyla (*kendimlik*) sözcük türetebildiğini,*
2. Sözcük türetme *kök + türetimlik + işletimlik* dizilimine aykırı olan *dönüşlülük adılı/ad (+iyelik) + $\{II^4K\}$ yapısının* Türkçedeki kullanımlarını,
3. Sözcük türetme dizilimine aykırı bir başka kullanımın da akrabalık adlarında (*annemlik, babamlık vd.*) görüldüğü, bu kullanımın da özellikle gündelik dilde yaygın olduğunu,
4. Tür adlarına ve özel adlara $\{II^4K\}$ türetimliğinin gelmesiyle $+(A)$ göre işlevini yerine getiren söz ve söz gruplarının tümcede belirteç olarak kullanıldığını göstermektedir.

Kaynaklar

- Ahmadova, A. (2017). Orhon Yazıtlarında ara ekler. *TÜBAR*, 41, 25-47.
- Akçataş, A. (2009). +IİK ekli durum nitelik isimlerinin Türkiye Türkçesinde kullanım şekilleri üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 91-106.
- Atabay, N., Kutluk, İ. ve Özel, S. (1983). *Sözcük türleri I*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ay, Ö. (2022). Adıllar. E. Boz (Ed.). *Türkiye Türkçesi III sözcük türleri içinde* (s. 137-168). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Azımov, P. (1960). *Hâzirki zaman Türkmen dilinin grammatikası*: Aşgabat.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayraktar, N. (2015). Türkçede +IİK ekinin işlevleri üzerine. *X. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, s. 602-606.
- Beşen Delice, T. (2007). Türkmen Türkçesinde +IİK ekinin işlevleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 149-162.

²¹ <https://v3.tnc.org.tr/written-query> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

²²Boz, E., Bozkurt, F., & Doğru, F. (2018). Corpus-based research on terminology of Turkish Lexicography (CBRT-TURKLEX). *Lexikos*, 28, 428-439.

<http://tsd.ogu.edu.tr/index.php> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

- Boz, E., Bozkurt, F. ve Doğru, F. (2018). Corpus-based research on terminology of Turkish Lexicography (CBRT-TURKLEX). *Lexikos*, 28, 428-439.
- Boz, E. (2015). *Türkiye Türkçesi biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bozkurt, E. S. (2016). *Türkiye Türkçesindeki zamirlerin anlam bilimsel yapısı ve kazandıkları anlam yükleri*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Delice, H. İ. (2000) Türk dilinde işlevsel ek tasnifi. *Sosyal Bilimler Dergisi, Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları*, S. 24, 221-235.
- Deny, J. (1941). *Türk dili grameri (Osmanlı lehçesi)*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi (sesbilgisi- biçimbilgisi- cümlebilgisi)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12, 17-22.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Gabain, A. von. (1988), *Eski Türkçenin grameri*. (Çev.) M. Akalın, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Gencan, T.N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Genç, G. (2005). *Eski Anadolu Türkçesinde isimden isim fiilden isim yapma ekleri ve fonksiyonları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. ve Boz, E. (2013). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hamzayev, M.Y., vd. (1962). *Türkmen diliniñ sözlüğü*. Aşgabat: İlimler Akademisi Neşriyatı.
- Hatipoğlu, V. (1981). *Türkçenin ekleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kalaycı, Ü. (2022). İyelik eklerinin ek sıralamasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 30, 83-92.
- Karademir, F. (2016). Türkçede kapalı biçim birimlerin öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 11(14), 371-410.
- Karaoğlu, S. (2020). Türetimlikler. Boz, E. (Ed.) *Türkiye Türkçesi II biçimbilgisi içinde*. (s. 175-234). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaoğlu, S. (2022). *Eski Anadolu Türkçesinde (14. yy.) türetim ekleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kocasavaş, Y. (2004). *Türkçede şahıs zamirleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri, şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yelten, M. (2012). GOLAS, XVII. yüzyıl Osmanlı Türkçesinde -lık ekli isimler. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 29(0), 267-284.

Taranan Eserler Listesi

- Ali, S. (1976). *Kuyucaklı Yusuf*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Altınar, A. T. (2021). *Siriga'nın üç günü*. İstanbul: Destek Yayıncılık.
- Arifzade (2011). *Şizofrenin kamburu*. İstanbul: Mola Kitap Yayınları.

- Barnes, J. (2011). *Korkulacak bir şey yok.* (Çev. Serdar Rifat Kırkoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baykurt, F. (2016). *Tırpan.* İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İçimizdeki çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dayıoğlu, G. (2005). *Alacakaranlık kuşları.* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kaymaz, S. (2004). *Zindankale.* İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Kılınçarslan, G. (2017). *Mani değirmeni.* İstanbul: Maşuk Kitap.
- Meriç, N. (1998). *Bütün yapıtlarına doğru toplu öyküleri II.* İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.
- Otyam, F. (1976). *Karasevdam Anadolu'm.* İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Tanizaki, J. (2021). *Nazlı kar.* (Çev. Esin Esen). İstanbul: Can Yayınları.
- Uzuner, B. (1995). *Kumral Ada mavi Tuna.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Elektronik Kaynaklar Listesi

- <https://www.wattpad.com/> Ackerman, L. (2021). Dady Issues. (Erişim Tarihi: 26.03.2023)
- Divane ve Virane (2021). (Erişim Tarihi: 26.03.2023).
- Geride Bırak (2019). (Erişim Tarihi 27.03.2023).
- Küçüğüm (2015). (Erişim Tarihi 26.03.2023).
- Peri Kızı (2022). (Erişim Tarihi 26.03.2023).
- Seninim Son Kez (2021). (Erişim Tarihi 27.03.2023).
- abinlik.<https://eksisozluk.com/entry/148376137> (Erişim Tarihi 27.03.2023).
- amcamlık.<https://halkalifil.com/yalniz-bir-herkeslik.html> (Erişim Tarihi 27.03.2023).
- annenlik.https://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://yakelfenlisesi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/33/13/970969/dosyalar/2021_04/05102119_SOYLE_BANA_ASUMAN.pdf (Erişim Tarihi 26.03.2023).
- annenlik.<https://www.erkeklersoruyor.com/> (Erişim Tarihi 27.03.2023).
- babanlık.<https://forum.donanimhaber.com/dizel-hondamizin-yerini-tutacak-arac-tavsiyesi--66932240-2> (Erişim Tarihi 27.03.2023).
- benlik. Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi 26.03.2023).
- <https://www.kendinigelistir.com/hafizanizi-guclendirmek-icin-8-adim/> (Erişim Tarihi 26.03.2023).
- <https://www.agaclar.net/forum/hamurisleri-tatlilar-cerezler/16126.htm> (Erişim Tarihi 26.03.2023).
- <http://bikotbitisort.com/> (Erişim Tarihi 26.03.2023).
- bizlik. <http://yitikmavi.blogspot.com/2010/03/> (Erişim Tarihi 02.04.2023).
- <http://bikotbitisort.com/> (Erişim Tarihi 26.03.2023).
- dedemlik. <https://www.antoloji.com/bizim-oralar-28-siiri/> (Erişim Tarihi 02.04.2023).
- kendimlik.<https://www.dr.com.tr/Kitap/Kendimlik-Zamanlari/Ebru-Zorlutuna/Egitim-Basvuru/Kisisel-Gelisim/urunno=0001892868001> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

<https://ilknusha.com/2016/03/09/bilge-karasu-nasil-yaziyorsam-oleyimdir/>

(Erişim Tarihi 02.04.2023).

kendimlik. <http://sanatokuma.blogspot.com/p/sefik-bursal.html> (Erişim Tarihi 02.04.2023).

onlarlık. <http://zeynepharikalardiyyarinda.blogspot.com/2014/01/>

(Erişim Tarihi 02.04.2023).

<https://eksisozluk.com/almanyaya-gocen-hekimlerin-de-mutsuz-olmasi--7505081?p=22>

(Erişim Tarihi 02.04.2023).

Türk Sözlükbilimi Derlemi. <https://v3.tnc.org.tr/written-query>

Türkçe Ulusal Derlemi. <http://tsd.ogu.edu.tr/index.php>

Extended Abstract

In Turkish, as in every language, there are certain rules for establishing meaning relations between words and deriving new words. According to these rules, operating and derivational morphemes come to word stems and derivatives in a certain sequence. While the morphemes in Turkish are ordered as *root + derivational suffix + inflectional suffix* there are also uses contrary to the order in which the inflectional and derivational suffixes are replaced (Kalaycı, 2022, p. 83). The structures formed by the $\{II^4K\}$ derivational morpheme by combining personal pronouns and nouns are also outside this general order and have the feature of taking place after inflectional suffixes (eg, possessive).

The $\{II^4K\}$ morpheme, which comes to nouns and adjectives and makes abstract nouns that generalize and generalize them (Akçataş, 2009, p. 92), as well as nouns that give the meaning of "allocation, for something" to the word to which it is attached, has many derivational functions besides these functions. In this study, the use of the *pronoun/noun (+possessive) +{II^4K}* as an adverb in a sentence with its function *+(A) göre (according to)*, the *pronoun/noun (+possessive) +{II^4K}* structures, which we can identify in the sub-title of derivational morphemes and in some studies on pronouns, will be discussed.

Deny analyzes the $\{II^4K\}$ morpheme under two main headings, and states that this morpheme is used to form with simple or concrete meaning and has some special uses.

Ergin (2009, p. 264) stated that pronouns are not very suitable for word derivation like nouns, that only a few pronouns can take derivations, that even the busiest derivations only take one of them, it is not possible to add to the others; while deriving *ben-lik* from *ben*, the same morpheme cannot be added to this sign pronoun.

Kocasavaş (2004, p. 35) and Ay (2022, p. 140) are of the opinion that there word generation abilities are limited of personal pronouns. They stated that personal pronouns are similar to nouns in every aspect, that they take plural suffixes, produce noun and form nouns like them; However, they added that personal pronouns are not as suitable for word derivation as their nouns.

Bozkurt (2016, p. 60) states that although pronouns are the fewest linguistic elements, they are the words with the widest range of functions and are used in the nominative case in most cases; exceptions such as *benlik*, *bencil*, *bencileyin (self, selfish, selfishly)*...

Although we agree with the views that the derivational abilities of pronouns are limited compared to nouns, it would be appropriate to state that the examples of the *personal pronoun +{II^4K}* structure that we have discussed are not few in the written language.

Karademir (2016, p. 402), who states that according to the additional classification of traditional grammar, the general suffix order of Turkish is *noun/verb root + derivational + inflectional*, but sometimes this order is deviated from, and that there are words in which the morphemes $\{gil\}$, $\{sI^4z\}$, $\{ki\}$, $\{II^4k\}$ which are accepted as derivational, can come after the operative, gives the example of *baba+m+lık*, *Bu gömlek tam babamlık (This shirt is just like my father)*, which corresponds to the structure *noun (+possessive) +{II^4K}*.

Bayraktar (2015, p. 605), in the final speech of his statement, exemplified that the $\{II^4K\}$ morpheme can occur after rare consumptions in a similar way: *Tam annemlik bir elbise. Babanlık bir iş. İşte evinizlik perdeler burada.* (It's a dress for my mother. A job for your father. Here are the curtains for your house.)

Reflexive pronouns, which have a stronger meaning than personal pronouns and reinforce them in meaning (Korkmaz, 2009, p. 415), can take noun tags such as personal pronouns and form phrases. The reflexive noun $\{+possessive\}+\{II^4K\}$ structure of the reflexive pronoun (Korkmaz, 2009, p. 419), which is used as a token by following the rules of derivation and application (*kendi+lik+possessive+ablative*), is a feature outside the sequence. It is used in the adverb and as a token with the function to $\{+A\}$ göre (*according to*).

In this study, functional usages $\{+A\}$ göre (*according to*) in *pronoun/noun* $\{+possessive\}+\{II^4K\}$ structures, which are included in language studies but whose wide usage is not thought to be emphasized enough, are discussed. *Turkish National Corpus (TUD)*, *Turkish Lexicography Corpus (TSD)*, *e-books* and *internet resources* were searched. In the examination made on the written texts, the word about the subject discussed from the *Turkish Lexicography Corpus* was not witnessed examples from other sources:

1. The use of the $\{II^4K\}$ morpheme, which is one of the frequently used derivations of Turkish, to the pronouns with different functions (*benlik, bizlik, senlik, benlik*) and their use as an adverb in the sentence (*personal pronoun* $\{II^4K\}$) with its function $\{+A\}$ göre (*according to*), proves that pronouns have limited derivational abilities. Contrary to their views, the $\{II^4K\}$ morpheme can completely derive words from personal pronouns,

2. The use of *reflexive noun/noun* $\{+possessive\}+\{II^4K\}$ structure, which is contrary to the derivational *root + derivational + inflectional* sequence, in Turkish (kinship nouns; motherhood, fatherhood, etc. and reflexive pronoun: self) is especially common in everyday language,

3. With the derivation of $\{II^4K\}$ in type and personal names, it shows that words and phrases with the function $\{+A\}$ göre (*according to*) are used as adverb in the sentence.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1201-1220, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ (8. SINIF ÖRNEĞİ)**

Sedat MADEN*

Nidanur DURMAZ**

Geliş Tarihi: 22.02.2023

Kabul Tarihi: 19.07.2023

Öz

Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri ve ilişkili olduğu kazanımları Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi anahtar yetkinlikleri açısından incelemektir. Araştırma nitel modellerden doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler betimsel içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Ders kitaplarında yer alan tüm etkinliklerin doğal olarak ana dilde iletişim yetkinliğini desteklediği görülmüştür. Ana dilde iletişim yetkinliğinden sonra en fazla öğrenmeyi öğrenme, bu yetkinliği de kültürel farkındalık ve ifadenin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital yetkinlik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanına yönelik etkinlik ve ilişkili kazanım oranlarının birbirine yakın olduğu sosyal ve vatandaşlık alanıyla ilgili etkinlik sayısının az, yabancı dilde iletişim yetkinliğine dair ise hiçbir tespit yapılamadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Elde edilen bulgulardan hareketle hazırlanacak olan ders kitaplarında etkinliklerin ve Program'da ise kazanımların anahtar yetkinlik alanlarına dağılımının gözden geçirilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Anahtar yetkinlik, Türkçe, ders kitabı, etkinlik, kazanım.

**EXAMINATION TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF KEY
COMPETENCIES (8TH GRADE EXAMPLE)**

Abstract

The aim of this study is to examine the activities in the 8th grade Turkish textbook and the related objectives in terms of key competencies of the Turkish Qualifications Framework. The research was carried out with document analysis, one of the qualitative models. The obtained data were analyzed by descriptive content analysis method. It has been seen that all the activities in the textbooks naturally support the communicative competence in the mother tongue. It has been concluded that learning to learn is the second highest level of communication competence in the mother tongue, followed by cultural awareness and expression. It has been determined that the efficiency and related objective rates for digital competence, mathematical competence and science/technology, initiative taking and entrepreneurship competence are close to each other. In addition, it is among the results reached that the number of activities related to the social and

* Prof. Dr.; Bayburt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, sedatmaden@bayburt.edu.tr.

** Öğretmen; Bayburt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, nddrmzz@gmail.com.

citizenship field is low, and no determination can be made about communication competence in a foreign language. It can be suggested to review the distribution of the activities in the textbooks to be prepared based on the findings obtained and the distribution of the objectives in the Program to the key competency areas.

Keywords: Key competence, Turkish, textbook, activity, objective.

Giriş

21. yüzyılda bilim, sanat, ekonomi, teknoloji, eğitim vb. alanlarda yaşanan hızlı değişim aynı zamanda bunların merkezinde yer alan toplumun dolayısıyla da bireyin değişimini zorunlu kılmaktadır. Söz konusu değişim, var olan bilgilere yenilerini eklemek, onu benimseyip ayak uydurmak ve öğrenmeyi öğrenmek şeklinde gerçekleşmektedir. Bahsedilen değişimin hızına ayak uydurmanın bir sonucu olarak yaşam boyu öğrenme becerileri önem kazanmıştır. Zira bilgi ve bilgi kaynaklarının çeşitlendiği çağımızda bireyin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı yeni bilgilerin miktarı her geçen gün artmaktadır. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme bireylere sadece okulda değil ihtiyaç duyulan her yerde doğru ve etkili öğrenme becerisini sunmak şeklinde anlaşılmalıdır. Günümüz eğitim sistemi örgün ve yaygın olarak bireye yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak nitelikte kendini güncellemelidir. Yaşam boyu ihtiyaç duyulacak becerilerden biri etkili iletişim kurmak dolayısıyla da sözlü ve yazılı olarak dili etkili kullanmaktır.

Dil eğitimi, çok yönlü ve dinamik bir alandır. Dil; zihinsel, sosyal ve kültürel yönleri olan bir olgudur. Buna bağlı olarak dil eğitimi, içerisinde yaşam boyu gerekli olacak farklı unsurları barındırır. Bilginin aktarılmasından ziyade kullanımını önceleyen eğitim anlayışımızda da dört temel dil becerisi zihinsel ve sosyal beceriler ile desteklenmekte ve dilin kullanımı, zihinsel becerilerin oluşması ve gelişmesine etki etmektedir. Dil öğrenimi sırasında birey aktif olarak sürecin içerisinde yer aldığı için bu süreçte sıralama, sınıflama, sorgulama, eleştirel düşünme gibi zihinsel işlem becerileri ortaya çıkmakta ve dil öğrenimi bu beceriler sayesinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2009, s. 6). Bunun yanı sıra dil öğrenimi iletişim ve etkileşim boyutu olan bir süreç gerektirdiği için sosyal yaşam becerilerinin gelişimi ve kullanımına da gerek duymaktadır.

Beceri; bilgi ve uygulamayı içeren, öğretim sürecinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması gereken kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır (Kan, 2006, s. 7). Eskiden gözle görülür, ustalık gerektiren davranışlar olarak tanımlanan beceri, günümüzde bilgi ve zihinsel işlemler bütünü olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2016, s. 206). Bilgi aktarımından ziyade beceriye dönüştürülerek alışkanlıklar hâlinde kazandırılması şeklinde yaşanan anlayış değişikliği neticesinde, temel eğitim programlarında bireye kazandırılması gereken zihinsel ve sosyal beceriler yer almıştır. Türkçe öğretiminde de bahsedilen yenilenme 2004 yılındaki ilköğretim Programı'nda yaşanmış, ortaokullar için hazırlanan 2005 Programı'nda sürdürülmüştür. Sözü edilen programda öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları temel beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme

Araştırma
Karar verme
Bilgi teknolojilerini kullanma
Girişimcilik

Her bireyin kazanması beklenen bu beceriler uygulamada olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)'nda yetkinlikler şeklinde tanımlanmıştır. Anahtar yetkinlikler Avrupa Komisyonu'nun (2002) hayat boyu olarak tanımladığı, bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerisini ve yetkinliğini bireysel, sosyal ve mesleki hayatta kullanabilmesini sağlayan yeterliliklerdir. Türkiye de hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine (AYÇ) katılmıştır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile paralel olacak şekilde, 19 Kasım 2015 tarihinde Bakanlar Kurulu'nun yayınladığı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yürürlüğe girmiştir (Baykal, 2017, s. 71). Söz konusu yetkinliklere dair açıklama 2019 TDÖP'de "Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir" (s. 4) şeklinde yer almıştır. TDÖP'de adı geçen yeterlilikler ve beceri alanları "Yetkinlikler" başlığı altında tanım ve açıklamaları ile birlikte verilmiş ve Program'da yer verilen sekiz anahtar yetkinlik aşağıdaki gibi sıralanmıştır (TDÖP, 2019, s. 4-5):

- 1) Ana dilde iletişim
- 2) Yabancı dillerde iletişim
- 3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- 4) Dijital yetkinlik
- 5) Öğrenmeyi öğrenme
- 6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- 7) İnisiyatif alma ve girişimcilik
- 8) Kültürel farkındalık ve ifade

Öğrencilere temel dil becerileri ile birlikte kazandırılması amaçlanan yukarıdaki yetkinlikler hayat boyu öğrenmenin anahtarı olarak değerlendirilebilir. Nitekim iletişim, teknoloji, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik gibi alanlarda yetkin olmadan yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmeyeceği açıktır. Programın ele aldığı kazanım, beceri, yetkinlik gibi olguların somut olarak kendine yer bulduğu ders kitapları, belirtilen yetkinlik amaçlarının öğrencilere ilk elden aktarılabilmesi önemli referanslardır. Öyle ki "ders kitapları öğretimde öğretmenlerin, öğrencilerin, yetişkinlerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden bir araçtır" (Kılıç, 2005, s. 38). Öğretim programlarına ayna tutması dışında öğrencinin özerklik kazanarak bilgilerini geliştirip ölçülebilecek yetkinlik tanımı ile ortaya konan becerilere metinler ve etkinlikler sayesinde ulaşabilecekleri bir kaynak olan ders kitapları kazanımların beceri hâline dönüşüp dönüşmediğini gösterecek önemli bir materyal olarak değerlendirilmektedir (Kana ve Kiler, 2021, s. 743). Dolayısıyla anahtar yetkinliklerin Türkçe öğretiminde ne düzeyde yer aldığını ve desteklendiğini görebilmek için incelenmesi gereken unsurlardan biri de ders kitaplarıdır.

Türkçe öğretiminde kazandırılması hedeflenen temel beceri ve yetkinliklerin neler olduğu, program ve ders kitaplarındaki etkinliklerle ne derece kazandırıldığına dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Alan yazını incelendiğinde yetkinlikler açısından 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri (Kurudayıoğlu, Tüzel ve Güneş, 2010), ortaokul Türkçe ders kitaplarını (Kana ve Kiler, 2021; Temizkan, 2014), 9.sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabını (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018) ve Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık bağlamında (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Maden ve diğ., 2018) değerlendiren çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca temel beceriler ve Türkçe öğretimi (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015), Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu sorunları ve çözümleri (Alyılmaz, 2010; Güneş, 2016), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin öğrenci değerlendirme programı açısından değerlendirildiği (Baykal, 2017), Türkçe öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerini uygulama yeterlilikleri (Dilekçi, Karatay ve Tezel, 2022) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı temel beceri ve yetkinlikler açısından farklı yönleriyle inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Bal, 2018; Duran ve Ertan Özen, 2018; Söylemez, 2018; Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; Kayhan, Altun ve Gürol, 2019; Ünveren Kapanadze, 2019; Direkçi, Şimşek ve Uygun, 2020; Kocayığit ve Karademir, 2020; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2020; Soyuçok ve Batur, 2020; Barası ve Erdamar, 2021; Ülger ve Erkal, 2022). Bununla birlikte, Türkçe 8. sınıf ders kitaplarının yetkinlikleri destekleme durumunun incelenmediği ve ders kitabındaki etkinliklerin temele aldığı kazanımlar açısından da yetkinliklerle ilişkisinin tespit edildiği çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe 8. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin ve ilişkili olduğu kazanımların Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi anahtar yetkinlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ve öğretim programındaki kazanımların hangi yetkinliği desteklediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Anahtar yetkinliklerle ilgili etkinliklerin ders kitabındaki tema ve metinlere dağılımının tespit edilmesi de hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin yetkinlik alanlarına dağılımı nasıldır?
2. Türkçe ders kitabındaki anahtar yetkinlikleri destekleyen etkinliklerin temalara dağılımı nasıldır?
3. Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde temele alınan kazanımların yetkinlik alanlarına dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma, içeriğinde birçok kuramı barındırması açısından tanımı zor ve geniş olan bir araştırma modelidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s. 39) göre nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmıştır. Doküman incelemesi ise, araştırılması hedeflenen bilgilerin yer aldığı materyallerin incelenerek analizinin yapılmasıdır. Nitel çalışmalarda “gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmadan verilere ulaşılabilir ve araştırmacı için zaman tasarrufu sağlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 185-186). Bu hedefler doğrultusunda çalışma için

öncelikle 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler ve TDÖP'teki 8.sınıf kazanım karşılıkları yetkinlikler açısından tespit edilmiştir.

2.2. Çalışma Materyali

Bir çalışmada hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılacağı o çalışmanın araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 188). Bu bağlamda çalışmada, TYÇ'de belirtilen yetkinliklerin 8. sınıf Türkçe derslerine ne oranda yansıdığını tespit etmek için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin yayınladığı 8. sınıf Türkçe ders kitabından yararlanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yardımıyla toplanmıştır. Çalışma materyalinden verileri toplamak için tema, metin adı, etkinlik ve yetkinlikler başlıklı bir çizelge oluşturulmuş ve veriler bu çizelgeye kaydedilmiştir. Araştırmada daha güvenilir sonuçlar elde etmek için toplanan veriler bir uzman ve iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu aşamada 8 anahtar yetkinlik alanına yönelik olarak etkinlikler incelenmiş, Program'daki kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Etkinliklerin ve kazanımların yetkinlik alanlarıyla ilişkisini tespit ederken TDÖP'te (2019, s. 4-5) yer alan yetkinlik tanımlamaları esas alınmıştır. Ancak ders kitabındaki etkinliklerin tümünün ana dilde iletişim yetkinliğini desteklediği kabul edilmiştir. İncelenen materyal ana dili öğretimi için hazırlanmıştır. Bu nedenle ders kitabındaki tüm etkinlikler ana dilde iletişim yetkinliğini destekleyen bir içeriğe sahiptir. Diğer yetkinlik alanları için ayrı ayrı değerlendirme yapılmıştır. Çalışma materyali bahsedilen ölçütlere göre taranmış, 8 tema, 253 etkinlik ve 76 kazanım incelenmiştir. Daha sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Araştırmaya yönelik toplanan verilerin incelenip değerlendirildiği bölüm olan veri analizinde önemli olan verilerin objektif bir biçimde betimlemesinin yapılmasıdır. "İster bilimsel ister toplumsal amaçlı olsun istatistiksel verileri olan her araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi gerekir. Çünkü bu veriler hamdır, düzensiz ve kaba verilerdir. Bu nedenle verilerin bir düzene koyulması, sınıflandırma ve gruplandırma çalışmalarının yapılması gerekir" (Aziz, 2008, s. 143). Bu çalışmada betimsel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006, s. 224) tanımlamasına göre "betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır". Buna bağlı olarak ders kitabından elde edilen veriler yetkinlik, kazanım ve tema başlıkları altında gruplandırılmış ve yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanması aşamasında hangi etkinliğin hangi kazanımı içerdiği ve etkinliğin kapsamı (kullanılan metin, resim, broşür vs.) dikkate alınmış ve bu duruma göre yetkinlik, kazanım ve etkinlik eşleştirmesi yapılarak bütüncül bir bakış gözetilmiştir. Bazı etkinliklerin birden çok yetkinlik alanına girdiği tespit edilmiş, bu durumda etkinlik yönergelerinin yetkinlik açıklamalarıyla ilişkisi temel alınmıştır. Anlaşılabilirliği artırmak adına etkinliklerin yer aldığı kazanımlar programda yer alan kodları ile bulgular bölümünde yer almış ve söz konusu olan ders kitabından etkinlik-yetkinlik ilişkisini açıklayıcı resim örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca etkinliklerin dil becerilerine dağılımı da sınıflandırılarak yazılmış ve değerlendirmede bulunulmuştur. Bunun yanı sıra tema ve temada en çok yer alan yetkinliğin uyumu da dikkate alınarak bulgular kısmına eklenmiştir.

3. Bulgular

Aşağıda 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin hangi yetkinliklerle ilişkili olduğuna dair ulaşılan bulgular yer almaktadır:

Tablo 1: Ders Kitabındaki Etkinliklerin Yetkinlik Alanlarına Dağılımı



Yetkinlik	Frekans (f)
Ana dilde iletişim	268
Yabancı dillerde iletişim	-
Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	20
Dijital yetkinlik	25
Öğrenmeyi öğrenme	151
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	11
İnisiyatif alma ve girişimcilik	22
Kültürel farkındalık ve ifade	39

Tablo 1’de 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin ilişkili olduğu yetkinliklere ait frekans dağılımı yer almaktadır. Ders kitabı incelendiğinde toplamda 253 etkinlik bulunmaktadır ve bunların hepsi ana dilde iletişim yetkinliğini içermektedir. Fakat etkinlikler analiz edilirken bir etkinliğin birden fazla yetkinliğe hitap etmesi bulgusuna ulaşılmış dolayısıyla diğer yetkinliklerin değerleri toplanarak bu veri ($f=268$) elde edilmiştir. Bu yüzden tabloda yer alan +15 etkinliğin sebebi budur. Bulgulara göre ana dilde iletişimden sonra öğrenmeyi öğrenme ($f=151$) en çok yer verilen yetkinlik olmuştur. Bunu 39 etkinlikle kültürel farkındalık ve ifade, 25 etkinlikle dijital yetkinlik, 22 etkinlikle inisiyatif alma ve girişimcilik, 20 etkinlikle matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik ve 11 etkinlikle sosyal vatandaşlık yetkinliği takip etmiştir. Ayrıca ders kitabında yabancı dillerde iletişimi karşılayan bir etkinliğe ve TDÖP’te bir kazanım karşılığında rastlanılmamıştır.

Tablo 2: Matematikselsel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlik Alanına Yönelik Bulgular

Tema	İlişkili kazanım	Etkinlik sayısı
Erdemler	T.8.3.9. Fıilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	2
Millî Mücadele ve Atatürk	T.8.3.9. Fıilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	3
Bilim ve Teknoloji	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar	5
	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	1
Birey ve Toplum	-	-
Zaman ve Mekân	-	-
Millî Kültürümüz	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	1
	T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	1
Doğa ve Evren	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	1
	T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	1
	T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	1
Vatandaşlık	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	2
	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	1
	T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	1

Tablo 2’de matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik becerisine ait iki tema hariç olmak üzere altı temada 20 farklı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliklerden 8’i okuma, 6’sı konuşma ve 6’sı yazma becerisi ile ilişkilidir. Dinleme/izleme alanı etkinliklerinde ise bu yetkinliğe ait bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yazma becerisinde “Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.” kazanımına ait etkinlikler, yetkinlik alanının açıklamalarına uygun olması sebebiyle matematiksel yetkinlik alanı ile ilişkilendirilmiştir. Bahsedilen bulguya ilişkin örnek aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir:


6. ETKİNLİK


Aşağıdaki cümlelerde geçen *isim-fiilleri (mastarları)* bulunuz. İsim-fiillerin aldığı eki örnekteki gibi gösteriniz.

İsim-Fiilin Aldığı Ek
Öfkemi sanki kaşağıdan <u>çıkarmak</u> istedim.
Yemliklere ot doldurmak, ahırı süpürmek, gübreleri kaldırmak hoşumuza gidiyordu.
Dadaruhanın kullanmaya kıyamadığı bu güzel kaşağıyı ezdim.
Hasan, yediği tokat aklına geldikçe ağlamaya başladı.
Ben, içimdeki zehirden azabı boşaltmak için acele ediyordum.
Hasan’ın hasta oluşu gözümden gitmiyordu.
Babamın dışarıya çıkmasını bekliyorlardı.

Şekil 1: “Fiilimsilerin cümledeki işlevini kavrar.” kazanımına yönelik etkinlik örneği (s. 26)

Etkinlik incelendiğinde isim-fiil eklerinin gösterilmesi istenmiştir. Türkçe sondan eklemeli bir dildir ve yapısı itibarı ile kök+ek=kelime şeklindedir. Dolayısıyla öğrencilerin kelime kökü ve aldığı eki bulması matematiksel yetkinlik alanı ile ilişkilendirilmiştir.

Diğer taraftan matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere ait en çok etkinlik içeren temanın Bilim ve Teknoloji olması dikkat çekicidir. Bu da tema ve yetkinlik alanının uyumuna işaret etmektedir.

Tablo 3: Dijital Yetkinlik Alanına Yönelik Bulgular

Tema	İlişkili kazanım	Etkinlik sayısı
Erdemler	-	-
Millî Mücadele ve Atatürk	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	1
Bilim ve Teknoloji	T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar	1 2
	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	5
	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	2
	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	2
Birey ve Toplum	-	-
Zaman ve Mekân	-	-
Millî Kültürümüz	T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	1
	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	3
	T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar	1
	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	3
	T.8.3.33. Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.	1
Doğa ve Evren	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	2

	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	1
Vatandaşlık	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	2

Tablo 3 incelendiğinde, dijital yetkinlikle alakalı etkinliklere 5 ayrı temada yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden 24'ünün okuma, 1'inin dinleme/izleme alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Program'da yetkinlikle ilgili (*Yazdıklarını paylaşır.* şeklinde) kazanım olsa da hiçbir etkinlikte dijital ortamda paylaşmaya dair açıklama bulunmadığı için bu yetkinlik alanına tabloda yer verilmemiştir. Konuşma ve yazma alanı etkinlikleri arasında da dijital yetkinliğe yönelik bir etkinliğe rastlanılmamıştır. Ayrıca tabloya göre dijital yetkinliğe yönelik etkinliklerin en çok yer aldığı tema Bilim ve Teknoloji'dir. Bu da tıpkı matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde olduğu gibi tema ve yetkinlik alanının uyumuna işaret etmektedir.

Tablo 4: Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinlik Alanına Yönelik Bulgular

Tema	İlişkili kazanım	Etkinlik sayısı
Erdemler	T.8.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	1
	T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	3
	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	4
	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	2
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	5
Millî Mücadele ve Atatürk	T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.	1
	T.8.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	1
	T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	1
	T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	4
	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	4
Bilim ve Teknoloji	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler	3
	T.8.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	1
	T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	5
	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	5
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	3
Birey ve Toplum	T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.	1
	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	2
	T.8.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	1
	T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	3
	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
	T.8.3.13. Okuduklarını özetler.	1
Zaman ve Mekân	T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	1
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	4
	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	2
	T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.	2
	T.8.1.1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	1
	T.8.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin	1

	anlamını tahmin eder.	
	T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	2
	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	4
	T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.	2
	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	2
	T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	1
	T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.	1
	T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	2
Millî Kültürümüz	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	3
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	2
	T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.	2
	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	2
	T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	3
	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
Doğa ve Evren	T.8.3.13. Okuduklarını özetler.	2
	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	2
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	6
	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	4
	T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	3
	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3
Vatandaşlık	T.8.3.13. Okuduklarını özetler.	1
	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	2
	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	2
	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	5
	T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	4

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenmeyi öğrenme yetkinlik alanı ile ilgili etkinliklere tüm temalarda yer verildiği görülmektedir. Bütün beceri alanlarında bir kazanım karşılığı olan bu yetkinliğin etkinliklere dağılımı sırasıyla 17'si dinleme/izleme, 25'i konuşma, 45'i okuma, 64'ü yazma şeklindedir. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik etkinliklerde strateji kullanımı, bireysel ve grupta çalışma öğrenme sürecinde zaman ve bilgi yönetimini sağladığı için öğrenmeyi öğrenme ile ilişkilendirilmiştir. Tablo bütün olarak değerlendirildiğinde, etkinliklerin 59'unun *stratejileri uygulama*, 32'sinin *bağlamdan yararlanarak bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme* kazanımlarına yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

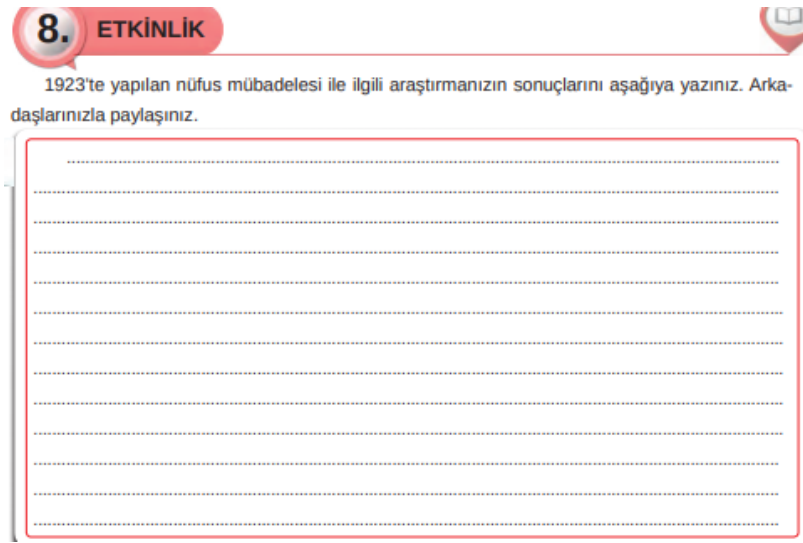
Tablo 5: Sosyal ve Vatandaşlık ile İlgili Yetkinlik Alanına Yönelik Bulgular

Tema	İlişkili kazanım	Etkinlik sayısı
Erdemler	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	1
Millî Mücadele ve Atatürk	-	-
Bilim ve Teknoloji	-	-
Birey ve Toplum	T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.	1
	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar	1
	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	1
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1
Zaman ve Mekân	-	-

Millî Kültürümüz	-	-
Doğa ve Evren	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	1
Vatandaşlık	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	2
	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	1
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1
	T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	1

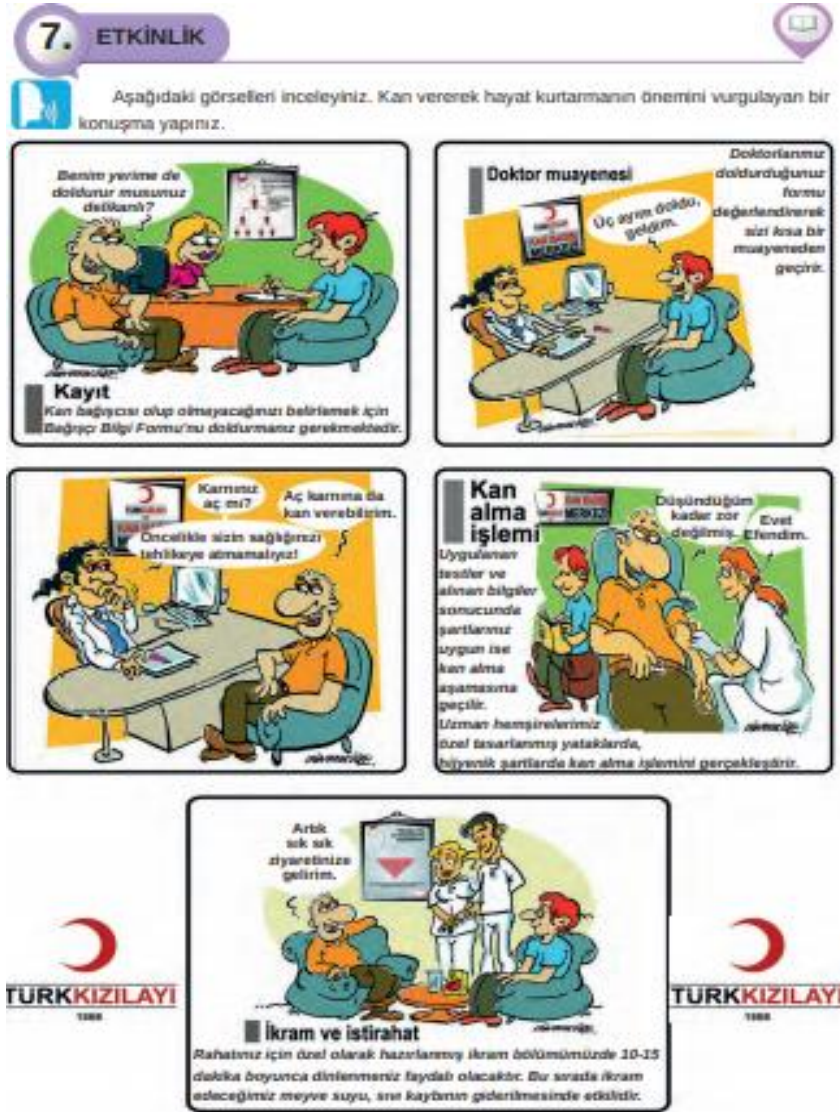
Tablo 5 incelendiğinde, ders kitabında sosyal ve vatandaşlık yetkinlik alanına ait 11 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Yetkinlik alanına ilişkin 4 temada ilişkili etkinliği olduğu, diğer 4 temada ise yetkinlik alanını destekleyen bir etkinliğe yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Hem etkinlik hem de kazanım olarak en çok Vatandaşlık temasında yetkinlik alanının desteklendiği belirlenmiştir. Bunu 3 kazanımla Birey ve Toplum temasının takip etmesi tema ve yetkinlik uyumuna işaret etmektedir. Bunlarla birlikte, yetkinlik alanına yönelik herhangi bir dinleme/izleme etkinliğinin bulunmaması dikkat çekmektedir.

Tabloya göre “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” ve “Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.” kazanımlarına yönelik etkinliklerin yetkinliği desteklediği anlaşılmaktadır. Özellikle araştırmalarının sonucunu yazılı olarak sunma kazanımı matematiksel yetkinlik alanı ile de ilgilidir. Fakat etkinlik yönergeleri doğrultusunda tasnif yapıldığından bu kazanımların yer aldığı etkinlikler sosyal ve vatandaşlık yetkinliği ile ilişkilendirilmiştir. Bahsedilen bulguya ilişkin örnek aşağıda Şekil 2 ve Şekil 3’te gösterilmiştir:



Şekil 2: “Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.” kazanımına yönelik etkinlik örneği (s. 275)

Şekil 2’deki etkinlik örneğinde, öğrencilerden mübadele ile ilgili araştırma yapmaları ve bu araştırmayı yazılı olarak sunmalarını istenilmiştir. Mübadelenin sosyal içerikli bir olay ve vatandaşlığı ilgilendiren bir konu olması nedeniyle etkinlik sosyal ve vatandaşlık alanıyla ilişkilendirilmiştir.



Şekil 3: “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımına yönelik etkinlik örneği (s. 17)

Şekil 3’teki etkinlik örneğinde, öğrenciden resimleri incelemesi ve bir hazırlıklı konuşma yapması istenilmiştir. Etkinlik sosyal yaşam ve vatandaşlıkla ilgili olmasından dolayı yetkinlik alanı ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 6: İnişiatif Alma ve Girişimcilik İle İlgili Yetkinlik Alanına Yönelik Bulgular

Tema	İlişkili kazanım	Etkinlik sayısı
Erdemler	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	1
	T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	1
	T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.	1
Millî Mücadele ve Atatürk	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	2
Bilim ve Teknoloji	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	3
	T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	1
Birey ve Toplum	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	1
	T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.	1
Zaman ve Mekân	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	2
	T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.	1
Millî Kültürümüz	T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	1
	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	2
Doğa ve Evren	T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.	1

Vatandaşlık	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	3
	T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.	1

Tablo 6’da inisiyatif alma ve girişimcilikle ilgili etkinlik ve ilişkili olduğu kazanımlar görülmektedir. Tabloda yetkinlik alanıyla ilgili 1’i dinleme/izleme, 14’ü konuşma, 2’si okuma ve 5’i yazma olmak üzere toplamda 22 etkinlik ve ilişkili kazanım yer almaktadır. Ayrıca tabloda yetkinliği destekleyen 14 etkinliğin “Hazırlıklı konuşma yapar.” ve 5 etkinliğin ise “Yazdıklarını paylaşır.” kazanımlarına yönelik olduğu görülmektedir. Yetkinlik açıklamasındaki *düşüncelerini eyleme çevirir, plan yapar* gibi ifadeler belirtilen kazanımlarla ilişkilendirilmiş ve girişimcilik kavramını destekler nitelikteki etkinlikler aşağıda Şekil 4 ve Şekil 5’te örneklendirilmiştir:

5.
ETKİNLİK

Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız Atatürk’ün Türk dili üzerine yaptığı çalışmalarla ilgili planlama tablosunu sunumunuzdan önce doldurup sunumunuzu gerçekleştiriniz.

Sunumun konusu nedir?	
Sunumun mesajı ne olacak?	
Sunumu kimlere yapacaksınız?	
Sunumu nerede yapacaksınız?	
Sunum için hangi araçları (etkileşimli tahta, projeksiyon, ses kayıt cihazı, fotoğraflar vb.) kullanacaksınız?	
Sunum için hangi bilgi kaynaklarından (kitap, internet vb.) yararlanacaksınız?	


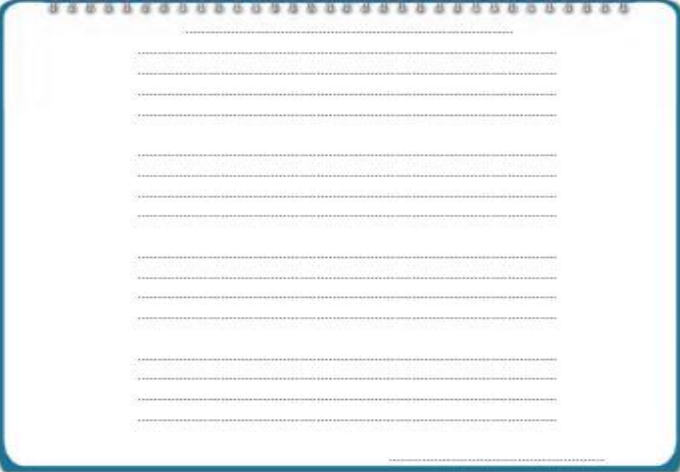
! *İnternette güvenilir bir bilgi arıyorsanız “gov, edu” uzantılı internet sitelerini kullanmalısınız.*
Örneğin: www.atam.gov.tr

Şekil 4: “Hazırlıklı konuşma yapar.” kazanımına yönelik etkinlik örneği (s. 58)

Şekil 4’teki etkinlik örneğinde, öğrencilerden Atatürk’ün Türk dili üzerine yaptığı çalışmalarla ilgili planlı biçimde araştırma yapmaları ve sunmaları istenilmiştir. Öğrencilerin planlama ve sunma becerilerini ortaya koymaları nedeni ile etkinlik inisiyatif alma ve girişimcilikle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere hatırlatılan bilgi kutucuğu ve web bağlantısı etkinliğin aynı zamanda dijital yetkinlikle alakalı olduğunu da göstermektedir.

7. ETKİNLİK

Türkiye ile ilgili görselleri inceleyiniz. Görsellerin size hissettirdiklerini anlatan bir şiir yazınız. Şiirinize uygun bir başlık koyunuz.

! Yazdığınız şiirlerden öğretmeninizin uygun gördüklerini sınıf ve okul panosunda paylaşınız.

Şekil 5: “Yazdıklarını paylaşır.” kazanımına yönelik etkinlik örneği (s. 161)

Şekil 5’teki etkinlik örneğinde, öğrencilerden görsellerden hareketle bir şiir yazmaları ve bunu sınıf ya da okul panosunda sergilemeleri istenilmiştir. Öğrencilerin yazdıklarını paylaşmaları onları yazmaya karşı motive edebileceği gibi girişimcilik açısından da desteklemektedir. Bu yüzden etkinlik inisiyatif alma ve girişimcilik ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 7: Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinlik Alanına Yönelik Bulgular

Tema	İlişkili kazanım	Etkinlik sayısı
Erdemler	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	1
	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	2
	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	2
Millî Mücadele ve Atatürk	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	2
	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	1
	T.8.4.1. Şiir yazar.	1
Bilim ve Teknoloji	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	2
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1
	T.8.4.12. Kısa metinler yazar.	1
Birey ve Toplum	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	1
	T.8.4.1. Şiir yazar.	1
	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	1
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1
Zaman ve Mekân	T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında	1

	tahminde bulunur.	
	T.8.4.1. Şiir yazar.	1
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1
	T.8.4.12. Kısa metinler yazar.	1
Millî Kültürümüz	T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	1
	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	1
	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	1
	T.8.3.33.Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.	1
	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	1
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1
Doğa ve Evren	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	1
	T.8.4.1. Şiir yazar.	1
	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	1
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1
	T.8.4.12. Kısa metinler yazar.	1
Vatandaşlık	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	3
	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	1

Tablo 7’de kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik alanına yönelik 39 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Bütün temalarda ve öğrenme alanlarında bu yetkinlik alanının desteklendiği anlaşılmaktadır. Bunlardan 2’si dinleme/izleme, 8’i konuşma, 4’ü okuma ve 25’i yazma becerisi ile ilişkilidir. 8 kazanım ile de Erdemler teması bu yetkinlik alanının en çok desteklendiği tema olmuştur.

Tabloda 11 etkinlikle “Bilgilendirici metin yazar.” ve 8 etkinlikle “Hikâye edici metin yazar.” kazanımlarının diğer kazanımlardan daha fazla oluşu dikkat çekmektedir. Yetkinlik alanına yönelik “Çeşitli sanat alanlarını kullanarak görüşlerini yaratıcı bir şekilde ifade eder.” açıklaması belirtilen kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Bahsedilen bulguya ilişkin etkinlik örneği Şekil 6’da gösterilmiştir:

7. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki değerler ağacından istediğiniz bir değeri seçiniz.

38

Dinleme / İzleme Me

b) Seçtiğiniz değere ilgili öyküleyici bir metin yazınız. Aşağıdaki yazı taslağını doldurup yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.

Yazı Taslağı

Yazının Konusu:

Yazının Ana Fikri:

Serim Bölümü:

Doğum Bölümü:

Çözüm Bölümü:

Şekil 6: “Hikâye edici metin yazar.” kazanımına yönelik etkinlik örneği (s. 38-39)

Şekil 6’daki etkinlik örneğinde, öğrencilerden öncelikle bir değer seçmesi ve bu değerle ilgili hikâye edici bir metin yazmaları istenilmiştir. Öğrencilerin kültürel farkındalığa sahip

olmalarına hizmet eden değerlerle ilgili düşüncelerini yaratıcı biçimde metne aktarmaları istendiği için etkinlik kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik alanı ile ilişkilendirilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri ve ilişkili olduğu kazanımları anahtar yetkinlikler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ana dilde iletişim yetkinliğini 8. sınıf ders kitabındaki tüm etkinlikler desteklemektedir. Bulgulara göre ders kitabındaki tüm etkinlikler ($f=253$) ana dilde iletişim yetkinliğine yönelik içeriğe sahiptir. Buna karşın Soyuçok ve Batur'un (2020) çalışmalarında 8. sınıf kazanımları arasında ana dilde iletişim yetkinliği ile alakalı 37 kazanıma ulaşılmıştır. Ancak ana dilde iletişim yetkinliği, bireylerin sosyal ve kültürel bağlamda anlama ve anlatma becerilerini kullanarak kendilerini ifade edebilmeleri hedefini taşımasından dolayı diğer tüm yetkinlikleri içerisinde barındırmaktadır. Böylece ders kitabındaki etkinlik ve ilişkili olduğu kazanımların da bu amaca hizmet ettiği değerlendirilmektedir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yabancı dilde iletişim yetkinliği hariç tüm yetkinlik alanları ile ilişkili kazanım ve etkinliklere ulaşılmıştır. Kurudayıoğlu ve Soysal'ın (2018) 2017 Türkçe Programı kazanımları ve 1. sınıf ders kitabı etkinlikleri ile Soyuçok ve Batur'un (2020) 2018 Türkçe Programı kazanımlarının yetkinliklerle ilişkilendirilmesini konu alan çalışmaları ile araştırmada ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Ülger ve Erkal'ın (2022) Türkçe ilköğretim kazanımlarını yetkinlikler açısından incelediği çalışmasında ise yabancı dilde iletişimin yanı sıra dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin ilişkili olduğu bir kazanıma yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik alanına yönelik 6 temada 20 etkinliğe yer verilmiş fakat dinleme becerisiyle ilgili hem kazanım hem de etkinliklerde bu yetkinliğe rastlanılmamıştır. Yetkinlikle alakalı en çok etkinliğin Bilim ve Teknoloji temasında yer alması tema ve yetkinlik uyumu açısından da dikkate değer bir sonuçtur. Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici'nin (2018) 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı anahtar yetkinlikler açısından analiz ettiği çalışması ulaşılan sonuçla örtüşmektedir.

Dijital yetkinlik ile ilgili olarak 5 temada 25 etkinliğe yer verildiği tespit edilmiş fakat konuşma ve yazma becerisinde ilgili yetkinliğe ait bir etkinliğe rastlanılmamıştır. "Yazdıklarını paylaşıyor." kazanımı ile ilgili etkinliklerde dijital ortamda paylaşmaya dair bir içerik bulunmadığından söz konusu etkinlikler yetkinlikle ilişkilendirilmemiştir. Buna karşın Direkçi, Akbulut ve Şimşek'in (2019) 2018 Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarını dijital okuryazarlık açısından incelediği çalışmalarında, 8.sınıf Türkçe ders kitabında dinleme/izleme becerisine ait bir dijital yetkinlik kazanımı ve etkinliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra "Yazdıklarını paylaşıyor." kazanımı dâhil 4 etkinlik dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilmiştir. Kurudayıoğlu ve Soysal (2020) ise 2018 Türkçe Öğretim Programı kazanımlarını dijital yetkinlik bakımından incelediği çalışmasında 8.sınıfta yer alan 76 ayrı kazanımda 20 kez dijital yetkinliğe temas edildiğini tespit etmiş bunlar içerisinde en çok dinleme/izleme ($f=12$) becerisinin yer aldığını ifade etmiştir. Soyuçok ve Batur (2020) çalışmasında söz konusu yetkinlikle ilişkili olarak "Dinlediği/izlediği medya metinlerini değerlendirir." kazanımına yer verilmiş, konuşma ve yazma becerileri ile alakalı bir kazanım tespit etmemiştir. Hem Kurudayıoğlu ve Soysal'ın (2020) hem de Soyuçok ve Batur'un (2020) dijital yetkinlikle alakalı ulaştığı sonuçların bu çalışmadaki bulgularla örtüşen yanları

bulunmaktadır. Maden ve arkadaşlarının (2018) Türkçe 5. sınıf ders kitaplarında dijital okuryazarlık ile ilgili yapmış oldukları tespitler de bulguları desteklemektedir. Bunlarla birlikte matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerde olduğu gibi dijital yetkinlik alanıyla ilgili de en çok etkinliğin yer aldığı tema Bilim ve Teknoloji'dir.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinlik alanıyla ilgili olarak tüm temalarda etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Yetkinliği destekleyen etkinliklerin beceri alanlarına dağılımına bakıldığında ise 17'si dinleme, 25'i konuşma, 45'i okuma ve 64'ü yazma olmak üzere toplam 151 etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Sözlükten ve bağlamdan yararlanarak kelime öğrenme ($f=32$) ve becerilere dair strateji kullanma ($f=59$) etkinliklerinin daha fazla olmasının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı kavramlarıyla doğrudan ilgili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kocayiğit ve Karademir'in (2020) öğrenmeyi öğrenme ile alakalı öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışması da ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik alanına yönelik 4 temada 10 etkinlik tespit edilmiştir. Dört beceri alanında da yetkinliğin desteklendiği görülmüştür. Ayrıca en çok etkinliğin Vatandaşlık ($f=5$), sonrasında Birey ve Toplum ($f=3$) temasında yer alması tema ve yetkinlik uyumunun varlığına işaret etmektedir. Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici'nin (2018) çalışmasında sosyal ve vatandaşlık yetkinlik alanına ait empati, değer gibi anahtar kavramların yer alması araştırmadaki ilişkilendirmeler, değerlendirmeler ve ulaşılan bulguları destekler niteliktedir.

İnisiyatif alma ve girişimcilikle ilgili yetkinlik alanına yönelik 22 etkinlik belirlenmiştir. Etkinlikler ve ilişkili olduğu kazanımlarının becerilere dağılımı sırasıyla 1'i dinleme, 14'ü konuşma, 2'si okuma ve 5'i yazma şeklindedir. Etkinlikler arasında "Hazırlıklı konuşma yapar." ($f=14$) ve "Yazdıklarını paylaşır." ($f=5$) kazanımları en çok geçen kazanımlar olmuştur. Soysal ve Kurudayıoğlu'nun (2018) 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ve 2017 Programı'ndaki yetkinlik ile becerileri incelediği çalışmasında inisiyatif alma ve girişimciliğin en çok hazırlık çalışmalarında yer aldığı bulgusuna ulaşılmış, bunun nedenini ise hazırlık çalışmalarında öğrencilerden istenen araştırma ve tartışma konuları olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Soysal ve Kurudayıoğlu'nun ilgili araştırması hazırlıklı konuşma kazanımına dair ilişkilendirmeyi desteklemektedir.

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik alanı ile ilgili 39 etkinlik tespit edilmiştir. Yetkinliğin tüm temalarda etkinliklerle desteklendiği görülmüştür. Etkinliklerin 2'si dinleme, 8'i konuşma, 4'ü okuma ve 25'i yazma becerisine yöneliktir. Buna karşın Kayhan, Altun ve Gürol'un (2019) 2018 8. sınıf Türkçe Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından incelediği çalışmasında sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilgili sadece 9 kazanımın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetkinlik alanına ilişkin etkinliklerin daha çok "Bilgilendirici metin yazar." ($f=11$) ve "Hikâye edici metin yazar." ($f=8$) kazanımlarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kazanımlar ve yetkinlik alanı arasında ilişki kurulmasının nedeni, yetkinliğe yönelik "Çeşitli sanat alanlarını kullanarak görüşlerini yaratıcı bir şekilde ifade eder." açıklamasının TYÇ'de yer alan tanımlama ile uyumlu olmasıdır.

Sonuç olarak, Türkçe 8. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin tamamının ana dilde iletişim yetkinliğini desteklediği ayrıca öğrenmeyi öğrenmeye yetkinliğine yönelik 151, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile 39, dijital yetkinlikle 25, inisiyatif alma ve girişimcilikle 22,

matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle 20, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili 11 etkinlik ve ilişkili kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla 8. sınıf Türkçe ders kitabında ana dilde iletişimden sonra en fazla öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine yönelik etkinliğin ve TDÖP’te de kazanımın yer aldığı, bu yetkinliği kültürel farkındalık ve ifadenin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital yetkinlik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanına yönelik etkinlik ve ilişkili kazanım oranlarının birbirine yakında olduğu sosyal ve vatandaşlık alanıyla ilgili etkinlik sayısının az, yabancı dilde iletişim yetkinliğine dair ise hiçbir tespitin yapılamadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

5. Öneriler

1. Araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer almasına rağmen 8. sınıf ders kitabı etkinliklerinde yabancı dilde iletişim yetkinliğine rastlanılmamıştır. Sosyal ve vatandaşlık alanıyla ilgili ise az sayıda etkinliğe rastlanmıştır. Ana dili öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında hedef dilin yabancı dillerden farklılıklarını göstermek dil farkındalığı kazanmak için gereklidir. Bu nedenle yabancı dilde iletişim ile ana dilde iletişimin farklı yanlarını yansıtacak etkinliklere ders kitaplarında yer verilmesinde fayda vardır. Ayrıca kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası boyutları olan sosyal ve vatandaşlık yetkinliklerine dair toplum hayatından kesitleri içeren, sosyal ortamda ve çatışmalarda dilin kullanımını içeren daha fazla etkinliğe yer verilmelidir. Hazırlanacak olan ders kitaplarında etkinliklerin Program’da ise kazanımların yetkinlik alanlarına dağılımı gözden geçirilebilir ve araştırma sonuçları doğrultusunda düzenlemelere gidilebilir.

2. Yetkinliklerin her temada eşit dağılım göstermediği bazı yetkinliklere bazı temalarda hiç yer verilmediği gözlenmiştir. Program’ın kazandırmak istediği anahtar yetkinlikler açısından temalarda yer alan metinler gözden geçirilmelidir.

Kaynaklar

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728–749.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (4.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Barası, M. ve Erdamar, G. (2021). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: Öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242.
- Baykal, M. (2017). Türkiye yeterlilikler çerçevesi (TYÇ)’nin öğrenci değerlendirme programı (PISA) açısından değerlendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(8), 69-79.
- Belet Boyacı, Ş. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Dilekçi, A., Karatay, H. ve Tezel, K. V. (2022). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1207-1231.

- Direkci, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Direkci, B., Şimşek, B. ve Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 205-222.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kana, F. ve Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kılıç, D. (2005). Ders kitabının öğretimdeki yeri, Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (s.37-53), Ankara: PegemA Yayınları.
- Kocayiğit, A. ve Aldan Karademir, Ç. (2020). Türkçe dersi öğretim programı “öğrenmeyi öğrenme” yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236.
- Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S. ve Güneş, S. (2010). İlköğretim 7.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin temel beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Educational Researchers*, 1(1), 2-10.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). İlkokul Türkçe 1 ders kitabının öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 670-683.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabının 2017 programındaki yeterlilikler ve beceriler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 238-254.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programının dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 184-199.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Otuz, B., Kayabaşı, G. B. ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi/Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 944-972
- Soyuçok, M. ve Batur, Z. (2020). 2018 Türkçe öğretim kazanımlarının Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 1-12.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Ülger, E. ve Erkal, M. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların (1, 2, 3 ve 4.sınıflar) anahtar yetkinliklerle ilişkisi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 68-99.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The rapid changes in the fields such as science, art, economy, technology, and education in the 21st century, also necessitate the change of the society and thus the individual that are standing at their center. As a result of keeping up with the speed of such change, lifelong learning skills have become more and more important. Lifelong learning should be understood as providing individuals with the right and effective learning skills not only at school but also wherever they are needed. One of the skills to be needed in this learning is effective communication and thus an effective use of language verbally and in writing. Language is a phenomenon having mental, social and cultural aspects and includes different elements that will be necessary throughout people's life. In our understanding of education, which prioritizes the use of knowledge rather than transferring it, four basic language skills are supported by mental and social skills, and the use of language affects the formation and development of mental skills. Since it requires a process having communication and interaction dimensions, it also requires the development and use of social life skills. Skills are defined as abilities which include knowledge and practice and must be acquired, developed and transferred to life during the teaching process (Kan, 2006). The basic skills that students will use throughout their life in the 2006 curriculum of Turkish Language teaching were defined as competences in the 2019 Turkish Language Curriculum (TLC). The 2019 TLC explains the competences in question as: "Our education system aims to train individuals who have integrated knowledge, skills, and behaviors in competences. Competences, which are the skill ranges that students will need in their personal, social, academic and business lives at both national and international level, are determined in the Turkish Qualifications Framework (TQF)". Competences intended to be acquired by students together with basic language skills can be regarded as the key to lifelong learning. As a matter of fact, it is clear that lifelong learning cannot take place without being competent in areas such as communication, technology, learning to learn, and entrepreneurship. Textbooks in which the phenomena such as achievement, skill and competence that the program deals with are concretely included are important references through which the mentioned competence objectives can be conveyed to the students at first hand. Various studies have been conducted on the basic skills and competences that are aimed to be acquired in Turkish Language teaching, and to what extent they are gained through the activities in the curriculum and textbooks. However, there is a limited number of studies in which 8th grade textbooks are not examined in terms of supporting competences and the relationship of all competences with the curriculum gains and activities in the textbooks is determined. For this reason, the aim of the study is to examine the activities in the 8th grade Turkish Language textbook and the related gains in terms of key competences of the Turkish Qualifications Framework.

Data were collected from the 8th grade Turkish Language textbook published by the Ministry of National Education (MEB), using document analysis method from qualitative research models. At this stage, a table titled theme, text name, activity and competences was created and the data were recorded in this table. In order to obtain more reliable results in the study, the data were examined by an expert and two Turkish Language teachers and their opinions were taken. Then, the data were analyzed with the descriptive content analysis method. In the analysis stage, competence, gain and activity were matched by considering which activity contains which gain and the content of the activity, and the results were subjected to a holistic evaluation. It was determined that some activities fell into more than one competence area; in this case, the relationship of the activity directives with the competence descriptions was taken a basis. In order to increase clarity, the gains in which the activities were included were mentioned together with their codes in the curriculum in the findings section, and examples of pictures explaining the activity-competence relationship from the textbook in question were included. In addition, the distribution of activities to language skills was classified, written, and evaluated. Moreover, the compatibility of the theme and the most common competence in the theme was added to the findings section.

It was concluded that all of the activities in the 8th grade Turkish Language textbook supported communication in the mother tongue competence. In their studies, Soyuçok and Batur (2020) determined that there were 37 gains related to communication in the mother tongue competence among the 8th grade gains. Moreover, 151 activities for learning to learn competence, 39 activities for cultural awareness and expression competence, 25 activities for digital competence, 22 activities for sense of initiative and entrepreneurship, 20 activities for mathematical competence and key competences in science/technology, and 11 activities for social and civic as well as the associated gains were included. Therefore, it was concluded that the 8th grade Turkish Language textbook included the activity for learning to learn competence mostly after communication in the mother tongue, and the gains in TLC, followed by cultural awareness and expression. The results indicated that activities for the digital competence, mathematical competence and key competences in science/technology, and sense of initiative and entrepreneurship competence, and the associated gain rates were close to each other, the number of social and civic-related activities was low, and no determination was made about communication in foreign languages competence. The results of the study are similar to the studies of Kurudayıoğlu and Soysal (2018) on associating the 2017 Turkish Language Curriculum gains and 1st grade textbook activities on communication in foreign languages competence, and the studies of Soyuçok and Batur (2020) on associating the 2018 Turkish Language Curriculum gains with competences. Based on the findings, it is recommended to review the texts in the themes in terms of distribution of the activities in the textbooks, which will be prepared, and gains in the Curriculum into the competence areas as well as the key competences that the Curriculum intends to gain.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1221-1236, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE
DRAMA TEKNİĞİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hakan SARITİKEN*

Geliş Tarihi: 02. 09.2023

Kabul Tarihi: 08.09.2023

Öz

Günümüzde dijital ortamlarla birlikte bu ortamlarda oynanan oyunların hızla yaygınlaşması ve buna bağlı olarak çocukların artan dijital bazlı oyun oynama alışkanlıkları, onları akranları ile sosyalleşmekten ve çeşitli motor becerilerini geliştirmekten alıkoymaktadır. Bu dijital oyun ortamlarından biraz da olsa uzak kaldıkları okullarımız, çocuklar için birçok yaştan ve kimlikten insan ile iç içe olmalarını sağlayacak zengin bir ortam sunmaktadır. Bu ortamda ders dışı serbest zamanlarda olduğu gibi ders içerisinde de öğrencilerin birbiri ile olan etkileşimi artırılmalıdır. Özellikle kendini ifade etmekte zorlanan öğrenciler için herkesin kendini eşit derecede gösterme hakkının bulunduğu ortak bir alan öğretmenler tarafından sağlanabilir. Türkçe dersi kapsamında düşünüldüğünde, drama, öğrencilerin tüm bu duygu ve becerileri deneyimleyebilmesine olanak sağlayan bir tekniktir. Bu uygulamada kurucu öge olarak öğretmenlerin teknik için ne tür duygu düşünce ve yargıda oldukları konusunda çalışmalar olmak ile birlikte hâlihazırda öğrencilik hayatı da devam etmekte olan ve bu doğrultuda duruma hem öğretmen hem de öğrenci gözüyle bakabilecek öğretmen adayları tarafından dramanın Türkçe derslerinde uygulamasının tercih edilip edilmediği ya da uygulamada doğabilecek sıkıntılara karşı öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenip detaylı bir şekilde tespit edilmesi bir ihtiyaç olarak ortada durmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin dört temel becerisini geliştirmek üzerine kurulu olan Türkçe dersini gelecekte icra edecek olan öğretmen adaylarının derslerde drama tekniğinin kullanılması yönündeki görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında Düzce Üniversitesi'nde okuyan daha önce lisans döneminde drama dersi almış 6 Türkçe öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Formlardan elde edilen nitel veriler kategori ve temalara ayrılarak ayrıntılı bir şekilde incelenip içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda; Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun drama tekniğinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif hâle getirdiği, öğrencilere en çok okuma ve konuşma becerilerini kazandırdığı, derse aktif katılımı sağlaması ile birlikte zaman alan bir teknik olduğu düşüncesinde oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Drama, teknik, Türkçe eğitimi, öğretmen adayı.

* Dr. Öğr. Üyesi; Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hakansaritiken@duzce.edu.tr

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Düzce Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 20.07 2023 tarih ve 250 sayılı karar.

EVALUATION OF TURKISH TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ON THE USE OF DRAMA TECHNIQUE IN SECONDARY SCHOOL TURKISH LESSONS

Abstract

Today, the rapid proliferation of digital environments and the games played in these environments, as well as children's increasing digital-based game playing habits, prevent them from socializing with their peers and developing various motor skills. Our schools, where they are somewhat removed from these digital gaming environments, offer a rich environment for children to be intertwined with people of many ages and identities. In this environment, students' interaction with each other should be increased in the classroom as well as in free time outside the classroom. Teachers can provide a common space where everyone has the right to express themselves equally, especially for students who have difficulty expressing themselves. When considered within the context of the Turkish lesson, drama is a technique that allows students to experience all these emotions and skills. Although there are studies on what kind of feelings, thoughts and judgments teachers have for the technique as the founding element in this application, it is a need to examine and determine in detail whether the application of drama in Turkish lessons is preferred by pre-service teachers who are currently continuing their student life and who can look at the situation from both teacher and student perspectives, or the opinions of pre-service teachers against the problems that may arise in practice. The aim of this study is to evaluate the opinions of pre-service teachers who will perform the Turkish course, which is based on developing the four basic skills of students, on the use of drama technique in the lessons. Within the scope of the research, semi-structured interview forms were applied to 6 prospective Turkish language teachers studying at Düzce University who had previously taken drama courses during their undergraduate years. The qualitative data obtained from the forms were divided into categories and themes, examined in detail and subjected to content analysis. As a result of the research, it was seen that the majority of the prospective Turkish teachers thought that the drama technique activated the learning processes of the students, that it gave the students the most reading and speaking skills, and that it was a time-consuming technique with active participation in the lesson.

Keywords: Drama, technique, Turkish education, teacher candidate.

Giriş

İletişim ve ifade aracı olmaları yönüyle benzerlik gösteren drama ve dil, birçok farklı yönden birbirini tamamlayan iki kavramdır. Drama oyuncularını karakterlerinin gerektirdiği duygu ve düşüncelerini ifade ederken dilin güçlü yapısını kullanırlar. Aynı zamanda diyalogları doğru anlamaları da etkin bir dil becerisinden geçmektedir. Bir drama oyuncusunun büründüğü karakterin iç dünyasını etkili bir şekilde aktarabilmesi ancak drama oyuncusunun sahip olduğu güçlü bir dil becerisi ve dilin inceliklerini kullanabilmesi ile mümkündür. Drama eserlerinin doğru anlaşılması bir dil becerisi gerektirdiği gibi duygu ve düşüncelerin ifade edildiği drama da dilin inceliklerinin fark edilmesine aracılık eder. Diyaloglar sırasında ifade edilen duygu ve düşüncelerin doğru anlaşılması ve etkili bir şekilde iletilmesi de dilin gücünün etkin bir şekilde kullanabilmesi ile mümkün olacaktır. Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine olanak tanıyan drama, aynı zamanda kendini ifade etme becerilerini de destekler. Drama bu anlamda yeni fikir ve düşüncelerin doğru ve etkin ifade edilebilmesi için de yerinde bir dil kalıbına gereksinim duyar.

1. Drama Kavramı

Drama içerisinde birçok kavramı barındıran çok yönlü bir alandır. Dramayı tanımlayabilmek için uygulama aşamalarını, içerdiği yöntem ve teknikleri kavramak gereklidir (Akyol, 2003). Bir kavram tanımlanırken ortaya çıktığı ortamı, hitap ettiği kesimi, gerçekleşme aşamaları bütünüyle değerlendirilmelidir. Drama, yapmak, etmek anlamında kullanılan Yunanca “dran” kökünden türemiştir (Lehman, 1986; akt. San, 1990). Genç (2005), dramayı “insana dair duygu, düşünce ve / veya niteliklerin yine insana özgü bir sorunun, bir anın görüntüsünün sanatsal boyutta canlandırmadır.” şeklinde tanımlamıştır. Bir nevi hareket hâlinde olmak yaşamak eyleminin karşılığı olarak kullanılan bu terim zaman içinde gelişerek bir sanat alanı hâline gelmiş gerçek hayattaki duygu durumları sahneye aktarma gibi anlamlar kazanmıştır (Şimşek ve Topal, 2006). “Heatcote ve Herbert’e göre drama, sahneye çıkmadan ve bir oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek; O’Neill’e göre düş gücünün alabildiğine genişletilebildiği bir alan; Nixon’a göre bir öğrenme yolu ve McCaslin’e göre her insan için gerekli olan tümel bir sanattır” (Heatcote ve Herbert, 1985; O’Neill, 1989; Nixon, 1988; McCaslin, 1990; akt. Üstündağ, 1998). Tanımlardan yola çıkarak dramayı gerçek hayatta var olan duygu durumların bir kurgu düzleminde ana amaç olarak estetik zevk ile öğrenme ihtiyacının bir arada bulunduran anlama ve anlatma eylemlerinin belirli kurallar çerçevesinde olmasına karşın özgürce gerçekleştirilebildiği bütünsel hareket olarak tanımlamak mümkün olacaktır.

Dramanın bir sanat disiplini hâline gelme hususunu Genç (2005), insanoğlundaki güzele yönelme, sempati duyma iç güdüsü ile dramanın görsele hitap eden bir öğreti olması özelliğinin keşilmesiyle ilişkilendirmiştir. Bu da dramayı sahnede ya da izleyici konumunda tecrübe eden kişilerin bu alana karşı sempati duymalarını sağlamıştır. Bu insan ruhuna hitap eden hareket hâli günümüzde birçok forma sokulabildiği gibi eğitim programlarında da yer vermeye başlanarak kendine yeni bir kullanım alanı katmıştır.

2. Eğitimde Drama

Oyun oynamak bebeklikten itibaren var olan bir güdüdür. Okula yeni başlayan çocuklar bu alışkanlıktan dolayı derslerde odaklanma sorunu yaşamaktadır. “Her oyun, çocuk için aslında doğal bir dramadır” (Topal ve Şimşek, 2006, s. 278). “Drama, insan beyninde saklı kalan oyun oynama düşüncesinin eyleme dönüştürüldüğü bir yoldur” (Kara, 2009, s. 17). Drama bu noktada anlatılacak olan dersin oyunlaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi dünyalarına daha yakın olan ve hareketlerini kendilerinin belirledikleri bir teknikle öğrenme gerçekleştirmiş olurlar (Maden, 2010). “Yaşamda ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşiminde temel yapılarının benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasına başlıca etmen olmuştur” (San, 1998, s. 576). Oyunu bir eğlence aracı olarak görmenin ötesine geçilmeli eğitime yardımcı bir teknik olarak benimsemek ve çeşitli formlara sokarak geliştirmek gereklidir. “Öğretmene düşen görev, oyun oynamayı yasaklamak ya da oyun süresini kısıtlamak değil; ders dışı ortamlarda olduğu gibi sınıf içinde ve ders ortamında da oyunun eğitim aracı olarak nasıl kullanılabileceğini düşündürmektir” (Şimşek ve Topal, 2006, s. 280). Eğitimciler dramayı teorik olarak iyi anlamlandırmalı uygulanma aşamalarını dikkate alarak gerçekleştirmelidir. Dramanın eğitimdeki ilk kullanımının da bir öğretmen tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir.

Köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson'ın 20. yüzyılın başlarında dramayı ilk kez sınıfta uygulamıştır. Teknik açıdan dramanın tüm özelliklerini karşılamasa da öyleymiş gibi yapma oyunu biçiminde ilk kez uygulanmıştır (San, 1998). The Dramatic Method of Teaching adlı kitabı da alana sunulan ilk kaynaklardan biri olarak kabul edilir. Diğer bir öncü olarak The Play Way (1917) eserinin sahibi Caldwell Cook'tur. O dönemin Amerika'sında ise Winifred Ward, Creative Dramatics (1930) eserini yayımladı. Dramaya yeni bir anlayış katarak çocuklarla doğaçlama çalışmaları gerçekleştirdi. 1954 yılında Peter Slade, dramanın müfredatta yer alması gerektiğini belirttiği Child Drama kitabını yayımladı. Brian Way, Development through Drama (1967), Dorothy Heathcote ve Viola Spolin Improvisation for the Theatre (1963) çalışmalarıyla dramayı bir öğrenme aracı olarak değerlendirmiş eğitimde dramanın temellerini atmışlardır (Sağlam, 2003, s. 7). Ülkemizde dramanın eğitimde yer alması yönündeki tarihsel gelişimine Osmanlı Döneminin son yıllarında rastlanılmaktadır. 1908'da İstanbul'da okullarda tiyatroya yer verilmiş Meşrutiyet eğitiminde "Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi" adıyla dramatik gösteriler düzenlenilmiş broşürler düzenlenerek tiyatronun eğitim ve öğretim ile ilişkisine değinilmiştir. Selahattin Çoruh, 1950 yılında "Okullarda Dramatizasyon" kitabı ile dramanın eğitimde yer verilmesi gerektiğinden bahsederek etkinlik önerilerinin de içinde bulunduracak olan ilk eseri yayımlamıştır. 1965'te Emin Özdemir, MEB öğretmenlerine derslerinde dramayı uygulamaları için yardımcı bir kaynak olan "Uygulamalı Dramatizasyon" eserini ortaya koymuştur. 1969 yılında Milli Eğitim programlarında canlandırma etkinliklerini destekleyecek ifadeler belirtilmeye başlanmıştır. Çağdaş anlamda drama alanında akademik çalışmalarının başlangıcı olarak 1980'lerde Prof. Dr. İnci San ve Tamer Levent'in iş birliği kabul edilmektedir. 1985 yılında drama alanında uluslararası seminerler düzenlemeye başladılar. San, 1983 yılında MEB ile çalışmalar gerçekleştirerek raporlar yayınlamıştır (Adıgüzel, 2008). "1991 raporunda dramanın genel eğitim ve sanat eğitim içerisinde geniş kapsamlı bir öğrenme alan olduğundan söz edilmiş ve önemi vurgulanmıştır. (...) 1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eylül 1998'de İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programını yayınlamıştır. 1999 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bu programa paralel olarak öğretmenlere yönelik Drama 1 başlıklı ve hemen hemen tamamı drama içinde olmayan öğretmenlerin oluşturduğu bir yazar grubu tarafından kitap yayınlanmıştır" (Adıgüzel, 2008, s. 22).

Sanat toplumu iyiye yönlendirmek onları bilinçlendirmek amacı taşımaktadır. Bununla birlikte eğitimde küçük yaştan itibaren bireyi yaşayacağı topluma göre yetiştiren iyi, bilge ve yenilikçi bir profil ortaya çıkartıp yaşam boyu var etmeyi amaçlar. Bu noktada dramayı eğitimin içinde aktif hâle getirmek gereklidir.

3. Türkçe Eğitiminde Dramanın Gerekliliği

Türkçe dersi, öğrencilere ülkelerine dair maddi manevi değerleri kazandırmaya çalışan bu değerleri en iyi şekilde anlamlandırmanın ardından uluslararası alanda temsil etme vizyonunu katma amacı güder. Bu kazanım okul öncesinden başlayarak lisans eğitimine kadar kademeli olarak öğrencilere verilir. Türkçe Öğretim Programı (2016), yetkinliklere baktığımızda 1.madde olan ana dilde iletişim şu şekilde tanımlanmaktadır: "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır."

Dil öğrenimi bebeklikten itibaren doğduğumuz çevredeki kişilerin tepkileri ve meydana gelen olayların deneyimlenmesiyle kazanılmaktadır. Duyulan sesler, olaylar karşısında ortaya konulan jest ve mimikler taklit edilerek dramatize edilir. Bu da kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu etkili öğrenme şeklinin gerçek hayata dayanması, kavratılmak istenen bilginin soyuttan somut hâle geçmesine ortam sağlaması gibi özellikleri Türkçe dersinde kullanılacak alternatif yöntemlerin başında gelmesini sağlamaktadır (Kara, 2009). “Türkçe öğretimi, dört temel dil becerisini kazandırmanın yanında dil bilgisi becerisini kazandırmak için didaktik bir anlayışla öğrencileri bilgiye boğan bir çehre taşımamalıdır. Öğrenciler Türkçeyi kullanıma yönelik bir süreç içinde öğrenmelidir.” (Maden, 2010, s. 511). Drama da hazırlık ısınma, canlandırma ve değerlendirme basamaklarından oluşan süreç içinde gerçekleşen bir öğretim tekniğidir (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015). Bu basamakların her birini gerçekleştirirken çocuk Türkçe dersinin dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hepsini aktif olarak kullanmaktadır. Bir drama metnini sınıfa getirdiğinizde çocuk onu okuyarak anlama becerisini geliştirecek sonrasında o metnin canlandırılma anında rol arkadaşından metni dinleyecek oradaki kahramanları-yeri-olayları hayal edecek, ona cevap verirken konuşarak kendini ifade edecek ses tonunu yerine göre alçaltıp yükseltme denemeleri yapacaktır. Ek olarak tecrübe ettiği dramatizasyonla kendi drama evrenini oluşturacak bir metin yazma becerisini de geliştirmiş olacaktır (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015). Geleneksel yöntemde öğrenme noktasında öğrencinin edilgenliğinin bu bahsedilenler doğrultusunda aktif konuma geçmesi günümüz eğitim programlarının yapılandırıcı yaklaşımıyla da paralellik göstermektedir. Maden ve Dinç’in (2017), çalışmasına bakıldığında drama tekniğinin dil bilgisi öğretimi noktasında öğrencilere geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Görüldüğü üzere drama Türkçe dersinin birçok elementinin bir arada gerçekleştirilmesini sağlayan bir tekniktir. Aynı zamanda dramanın gerçek yaşama dayanması öğrencilerde anlık değil okul dışındaki günlük hayatlarında da sürekli öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Öğrenciler günlük hayatta karşılaşacakları duygu durumları drama sayesinde tecrübe ederek bilgi ve becerilerine yenilerini eklerler. Bu tekniğin kullanılma gerekliliği konusunda çoğu kişi hem fikir olmakla beraber ders kapsamında tercih edilme sıklığı eğitimciden eğitimciye değişmektedir. Bu çalışmanın amacı lisans döneminde drama dersi almış Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul Türkçe derslerinde drama tekniğinin kullanılmasına yönelik görüşlerini değerlendirmektir.

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Türkçe Eğitimi bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının drama tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. “Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 72).

4.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Türkiye’de bir üniversitede 3.sınıf Türkçe Eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. 6 öğretmen adayının

oluşturduğu bu grupta 2 erkek, 4 kız öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılar 2.sınıfta drama dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul Türkçe derslerinde drama tekniğinin kullanılmasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ile elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken Türkçe eğimi alanında görev yapan iki doçent, Milli Eğitim okullarında çalışan iki Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Formda, on üç açık uçlu soru bulunmaktadır.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, içerik analizi tekniği ile elde edilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman’ın (1994) formülü [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] kullanılarak %75 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması araştırma için yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri alıntılanırken öğrencilere verilmiş olan numaralar alıntılarının sonunda Örnek Ö1 şeklinde yer almaktadır.

5. Bulgular

1. Türkçe öğretmeni adaylarına göre drama tekniği öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif hâle getirmekte midir?

Tablo 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Drama Tekniğinin Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerini Aktif Hâle Getirme Durumu

Drama Tekniğinin Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerini Aktif Hâle Getirmesi			
Öğrenciyi aktif hâle getiriyor	f	Öğrenciyi aktif hâle getirmiyor	f
Öğrencilerin derse katılımını sağlama (Ö1,Ö4)	2	Sınıf düzeyi arttıkça katılımın azalması (Ö5)	1
Öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlama (Ö2)	1		
Dersi eğlenceli hâle getirme (Ö5)	1		
Tahtaya çıkma isteğini artırma (Ö3)	1		
Öğrencileri fiziksel olarak hareketlendirme (Ö6)	1		

Tablo 1 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 6 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Öğrencilerin derse katılımını sağlama” (f: 2), “Öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlama” (f: 1), “Dersi eğlenceli hâle getirme” (f:1), “Tahtaya çıkma isteğini artırma” (f: 1), “Öğrencileri fiziksel olarak hareketlendirme” (f: 1), “Sınıf düzeyi arttıkça katılımın azalması” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Evet, drama tekniği öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif hâle getirir. Bu teknik sayesinde normalde derslere katılmayan öğrenciler bile hemen gelip etkinliklere katılmaktadır. (Ö1).

2. Türkçe öğretmeni adayları bir öğretim tekniği olarak dramayı Türkçe dersi kapsamında nasıl değerlendirmektedir?

Tablo 2: Dramanın Öğretmen Adayları Tarafınca Tanımlanması

	<i>f</i>
Canlandırma (Ö1,Ö3,Ö4)	3
Eğlence (Ö2)	1
Hayatı Anlatmak (Ö3)	1
Etkinlik (Ö4)	1
Bir Metni Kavrama (Ö4)	1
Rol Yapma Sanatı (Ö5)	1
Anlatı Sanatı (Ö5)	1
Deneyim Kazandıran Oyun (Ö6)	1
Geleceğe Hazırlayan Oyun (Ö6)	1

Tablo 2 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 9 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Canlandırma” (f: 3), “Eğlence” (f: 1), “Hayatı Anlatmak” (f:1), “Etkinlik” (f: 1), “Bir Metni Kavrama” (f: 1), “Rol Yapma Sanatı” (f: 1), “Anlatı Sanatı” (f: 1), “Deneyim Kazandıran Oyun” (f: 1),

“Geleceğe Hazırlayan Oyun” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Dramayı hayatı canlandırma olarak tanımlarım çünkü bizde derslerimizde değerleri anlatmaya çalışmaktayız. Drama ile öğrencilere birebir hayatı anlatmaktayız. (Ö3)

Tablo 3: Dramanın Türkçe Dersi Kapsamında Kullanım Sıklığı

	<i>f</i>
Çok Sık Değil (Ö2, Ö5)	2
Çok Nadir (Ö1)	1
Çok Az (Ö4)	1
Hiç (Ö6)	1
Toplam	

Tablo 3 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 4 kod çıkarılmıştır.

4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Çok Sık Değil” (f: 2), “Çok Nadir” (f: 1), “Çok Az” (f:1), “Hiç” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ben hem kendi öğrencilik hayatımda hem de stajda gözlemlediğim kadarıyla kullanımının çok sık olduğunu görmedim bence kullanılması gerekiyor. (Ö3)

Tablo 4: Dramanın Türkçe Dersi Kapsamında Öğrencilere Kazandırdığı Beceriler

	<i>f</i>
Okuma (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4)	4
Konuşma (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4)	4
Dinleme/İzleme (Ö1,Ö2)	2
Yazma (Ö2)	1
İletişim Kurma (Ö3)	1
Jest ve Mimik Kullanımı (Ö3)	1
Sahnedede Durabilme (Ö4)	1
Özgüven Duygusunu Geliştirme (Ö4)	1

Tablo 4 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 8 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Okuma” (f: 4), “Konuşma” (f: 4), “Dinleme / İzleme” (f: 2), “Yazma” (f: 1),

“(f: 1), “İletişim Kurma” (f: 1), “Jest ve Mimik Kullanımı” (f: 1), “Sahnede Durabilme” (f: 1), “Öz güven Duygusunu Geliştirme” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin bence iletişim becerilerini güçlendiriyor, konuşma becerilerini, sahnede durabilme, insanlar önünde nasıl konuşulabileceklerini mesela jest ve mimikler bunların nasıl kullanacaklarını öğrenir. Aslında bir bakıma okuma ve konuşma becerilerini gerçekleştiriyor diyebilirim. (Ö3)

3. Türkçe öğretmeni adaylarına göre dramada öğretmenin rolü nasıl değerlendirilmektedir?

Tablo 5: Drama Tekniğinin Türkçe Dersi Kapsamında Uygulanması Noktasında Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları

	f
Sınıf Ortamını Hazırlama (Ö1,Ö2)	2
Öğrencileri Görevlendirme (Ö1,Ö2)	2
Seçilen Drama Metninin İçeriğine Dikkat Etme (Ö3)	1
Seçilen Drama Metninin Öğrenci Düzeyine Uygun Olması (Ö5)	1
Öğrencileri Cesaretlendirme (Ö6)	1
Sınıf İçinde Liderlik Gösterebilme (Ö2)	1
Role Girmeyi Öğretme (Ö5)	1
Jest ve Mimik Kullanımını Öğretme (Ö5)	1
Roller Dağıtılırken Öğrenci Profillerini Dikkate Alma (Ö5)	1
Konuşma ve Tonlamaya Dikkat Etme (Ö3)	1

Tablo 5 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 10 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Sınıf Ortamını Hazırlama” (f: 2), “Öğrencileri Görevlendirme” (f: 2), “Seçilen Drama Metninin İçeriğine Dikkat Etme” (f: 1), “Öğrencileri Cesaretlendirme” (f: 1), “Sınıf İçinde Liderlik Gösterebilme” (f: 1), “Role Girmeyi Öğretme” (f: 1), “Jest ve Mimik Kullanımını Öğretme” (f: 1), “Sahnede Durabilme” (f: 1), “Roller Dağıtılırken Öğrenci Profillerini Dikkate Alma” (f: 1), “Konuşma ve Tonlamaya Dikkat Etme” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Metinde düzenlemeler yaparım. Olan bir metni götürmek üzerinde çalışmamak gibi geliyor bana. Öğrenci uygunluğu buna dikkat edilmeli. (Ö5)

Tablo 6: Drama Tekniğinin Kullanımı Anında Öğretmen Adaylarının Katılım Sağlama Durumu

Katılım Sağlarım	f	Bazen Katılırim	f	Katılmam	f
Öğrencinin karşısına bakarak taklit etme becerisinin artması (Ö2)	1	Sürekli katılımın dersin ciddiyetini bozması (Ö1)	1	Geri planda kalıp gözlem yapmak (Ö3,Ö5)	2
Öğrencilere yol gösterme(Ö6,Ö4)	2				

Tablo 6 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 4 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Öğrencinin karşısına bakarak taklit etme becerisinin artması” (f: 1), “Öğrencilere yol gösterme” (f: 1), “Sürekli katılımın dersin ciddiyetini bozması” (f:1), “Geri planda kalıp gözlem yapmak” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ben seyirci konumunda olmayı tercih ederim neden bilmiyorum ama genelde de dinlemeyi ve izlemeyi seven bir insanım. Hayatımda da daha çok ön atılmak yerine geri planda kalıp gözlemlemeyi seven bir insanım. (Ö3)

Tablo 7: Drama Tekniğinin Kullanımı Anında Öğretmen Adaylarının Kaygı Duyma Durumları

Kaygı Duyarım	f	Kaygı Duymam (Ö1)	f
Yanlış Kelime Kullanma (Ö2,Ö4)	2		1
Zaman Eksikliği (Ö6)	1		
Beceri Eksikliği (Ö6)	1		
Deneyim Azlığı (Ö3)	1		
Kaza İhtimali (Ö4)	1		
Öğrencileri İdare Etme (Ö3)	1		
Yanlış Bilgi Sunma (Ö2)	1		
Öğrenci Katılımının Azlığı (Ö3)	1		
Fazla Sesin Yan Sınıfları Rahatsız Etme İhtimali (Ö5)	1		

Tablo 7 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 9 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Yanlış Kelime Kullanma” (f: 2), “Zaman Eksikliği” (f: 1), “Beceri Eksikliği” (f: 1), “Deneyim Azlığı” (f: 1), “Kaza İhtimali” (f: 1), “Öğrencileri İdare Etme” (f: 1), “Yanlış Bilgi Sunma” (f: 1), “Öğrenci Katılımının Azlığı” (f: 1), “Fazla Sesin Yan Sınıfları Rahatsız Etme İhtimali” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Sınıf içerisinde yanlış bir ifade kullanmak kaygımı artırır. Argo kelimeler kullanabilmekten ya da canlandırma esnasında bir kaza olabilme ihtimalinden çekiniyorum. (Ö4)

4. Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçe dersinde drama tekniği nasıl kullanılabilir?

Tablo 8: Drama Aracılığıyla Türkçe Dersi Kapsamında İşlenebilecek Konular

	f
Noktalama İşaretleri (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6)	5
Dil Bilgisi (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5)	4
Kelime Öğretimi (Ö5,Ö6)	2
Metin Dönüştürme (Ö1)	1
Sıfatlar (Ö4)	1
Kültürel Değerler (Ö6)	1
Cümlenin Öğeleri (Ö6)	1

Tablo 8 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 7 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Dil Bilgisi” (f: 4), “Noktalama İşaretleri” (f: 5), “Kelime Öğretimi” (f: 2), “Metin Dönüştürme” (f: 1), “Sıfatlar” (f: 1), “Kültürel Değerler” (f: 1), “Cümlenin Öğeleri” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Yapılacak olan dramaya göre değişiyor açıkçası genellikle metne dayalı dramalar yaptırdığımız için bilmedikleri bir kelimenin anlamını öğrenmelerini sağlayabilir veya noktalama işaretleri gibi dil bilgisinde herhangi bir konuyu kalıcı olarak öğretmeye yardımcı olabilir. (Ö5)

Tablo 9: Drama Tekniğinin Sahip Olduğu Avantajlar ve Dezavantajlar

Avantajlar	f	Dezavantajlar	f
Aktif Katılım Sağlama (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6)	4	Çok Zaman Alması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5)	4
Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Artması (Ö3)	1	Öğretmenlerdeki bilgi ve beceri eksikliği (Ö6)	1
Jest ve Mimik Kullanmayı Öğrenme (Ö3)	1		
Ders Kaygısını Azaltma (Ö4)	1		

Tablo 9 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 6 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Aktif Katılım Sağlama” (f: 4), “Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Artması” (f: 1), “Jest ve Mimik Kullanmayı Öğrenme” (f: 1), “Ders Kaygısını Azaltma” (f: 1), “Çok Zaman Alması” (f: 4), “Öğretmenlerdeki bilgi ve beceri eksikliği” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlerin drama esnasında zaman kaybına uğramaları, dört temel beceri ve drama derslerini görmemiş öğretmenlerin bilgi eksiklikleri dezavantaj olabilir. (Ö6)

Tablo 10: Türkçe Dersi Kapsamında Drama ile Birlikte Başka Yöntem ve Tekniklerin Kullanılmasının Tercih Edilme Durumu

Kullanmayı Tercih Ederim	f	Kullanmayı Tercih Etmem	f
Yöntem-teknik bilmiyorum ancak kullanmayı tercih ederim. (Ö2, Ö4)	2	Dramanın kapsamlı bir öğretim tekniği olması	1
Beyin Fırtınası (Ö3, Ö6)	2		
Hazırlıksız Konuşma (Ö5)	1		
Sokratik Düşünme (Ö6)	1		
Şapkalı Düşünme (Ö6)	1		

Tablo 10 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 6 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Yöntem-teknik bilmiyorum ancak kullanmayı tercih ederim” (f: 2), “Beyin Fırtınası” (f: 2), “Hazırlıksız Konuşma” (f: 1), “Sokratik Düşünme” (f: 1), “6 Şapkalı Düşünme” (f: 1), “Dramanın kapsamlı bir öğretim tekniği olması” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Drama öncesinde öğrencilere soru sorarak beyin fırtınası yaptırıp cevapları teker teker tahtaya yazarım. Bu drama öncesinde kullanılabilir. Drama esnasında sokratik düşünme yaptırabilirim. Bir drama esnasında biri montunu yere düşürüyor daha sonrasında bir başkası onu gördü. Orada sorularımı belirtirim o montu alır mıydın? Aldıysan neden aldın neden sahibi gelecek diye beklemedin şekilde düşünmeye sevk ettirirdim. Mesela altı şapkalı düşünme de olabilir. Biri siyah, biri kırmızı, biri beyaz olaylara bakış açısı olarak ona göre rollerini oynamalarını söylerim. (Ö6)

Tablo 11: Türkçe Dersi Kapsamında Kullanılacak Drama Metinlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Hususlar	f
Öğrenci Düzeyine Uygunluk (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6)	6
Ders Süresine Uygunluk (Ö3)	1
İçeriksel Olarak Ders Kitabı İle Uygunluk (Ö4)	1

Tablo 11 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 3 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Öğrenci Düzeyine Uygunluk” (f: 6), “Ders Süresine Uygunluk” (f: 1), “İçeriksel Olarak Ders Kitabı ile Uygunluk” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından ikisinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 12: Türkçe Dersi Kapsamında Drama Metinleri Üzerinde Değişiklik Yapılmasının Tercih Edilmesi Durumu

Değişiklik Yapmayı Tercih Ederim	f	Değişiklik Yapmayı Tercih Etmem	f
Kelimeleri Değiştirme (Ö1, Ö4, Ö5)	3		
Metne Eklemeler Yapmak (Ö2, Ö4)	2		
Düzeğe Uygun Hâle Getirmek (Ö3, Ö4)	2		
Metni Kısaltmak (Ö4)	1		
Hikâye Edici Metinleri Drama Metnine Dönüştürmek (Ö6)	1		

Tablo 12 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 5 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Kelimeleri Değiştirme” (f: 3), “Metne Eklemeler Yapmak” (f: 2),

“Düzeğe Uygun Hâle Getirmek” (f: 2), “Metni Kısaltmak” (f: 1), “Hikâye Edici Metinleri Drama Metnine Dönüştürmek” (f: 1) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Değişim açısından çocukların dillerinin dönmediği kelimeler olabiliyor genellikle onları değiştiririm. (Ö5)

Tablo 13: Türkçe Dersi Kapsamında Drama Tekniğinin Uygulanacağı Ortamda Yapılan Düzenlemeler

	f
Seyircilerin Oturma Düzeninin Ayarlanması (Ö2, Ö3, Ö4)	3
Sahne Oluşturma (Ö1, Ö5)	2
Kostüm (Ö1, Ö3)	2
Araç-Gereç Temini (Ö4, Ö5)	2

Tablo 13 incelendiğinde lisans döneminde drama dersini almış olan 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 4 kod çıkarılmıştır. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından çıkarılan kodlardan bazıları “Seyircilerin Oturma Düzeninin Ayarlanması” (f: 3), “Sahne Oluşturma” (f: 2), “Kostüm” (f: 2), “Araç-Gereç Temini” (f: 2) şeklindedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Sıralar geriye çekilebilir öğrencilere küçük değil büyük bir alan sağlanmalı. Dramaya uygun kıyafetler temin edilebilir. (Ö1)

6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun drama tekniğinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif hâle getirdiği düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Bir sanat disiplini ve aynı zamanda öğrenme aracı olan drama birey merkezli olup kişinin hareket hâlinde olduğu aktif bir süreci kapsar (Maden, 2010).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun dramayı canlandırma olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. San (1990), dramayı tanımlarken Yunanca yapmak etmek anlamını içeren ‘dran’ dan türetildiğini Türkçedeki dramanın Fransızca ‘drame’ yani burjuva

tiyatrosu anlamından geldiğini belirtmektedir. Ek olarak dramasında her türlü insan ilişkilerini kapsayan an ya da durum olduğunu söylemektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun dramanın Türkçe dersi kapsamında kullanım sıklığını çok sık değil şeklinde değerlendikleri tespit edilmiştir. ‘‘Türkçe öğretmenlerinin %68,2’sinin bir öğretim aracı olarak dramayı kullanmadığı, %31,8’inin ise kısmen kullanabildiği; %62,4’ünün drama yöntemini diğer öğretim yöntem-teknikleri ile nasıl kullanacağını bilmediği, %33’ünün ise kısmen bildiği; %45,5’inin drama uygulamalarını Türkçe dersinin hangi kısmında kullanacağını bilmediği, %40,9’unun ise kısmen bildiği; %25,8’inin drama çalışmalarını etkili öğretimi gerçekleştirmede kullanabildiği belirlenmiştir (Maden, 2010: 114).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun dramanın Türkçe dersi kapsamında öğrencilere en çok okuma ve konuşma becerilerini kazandırdığı düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Memduhoğlu ve Yüce (2020), okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde drama tekniğini en çok Türkçe dil etkinliklerinde kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Dramada öğretmen lider görevini üstlenmektedir. Furman (1990) drama lideri kolaylaştırıcı, katılımcıların kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli ortamı hazırlayan ve aynı zamanda dramanın arkasındaki yol gösterici olarak tanımlamıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının drama tekniğinin Türkçe dersi kapsamında uygulanması noktasında öğretmenin görev-sorumluluklarını ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında çoğunluğun, sınıf ortamını hazırlama ve öğrencileri görevlendirme şeklinde benzer bir değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir.

Açıkgöz etkili öğretmeni, sınıf içi ve sınıf dışında, entelektüel ilgileri gelişmiş, bilimle, sanatla, edebiyatla ilgilenen, okuyan, araştıran ve diğer kültürel etkinliklere katılan, yeteneklerini geliştirmiş, yaşadığı toplumda ve dünyada olup bitenlerle ilgilenen, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan öğretmen olarak tanımlar (Açıkgöz, 2000: 83) Bu açıdan öğretmenin bilim, sanat ve edebiyatla ilgili, yeteneklerini geliştirmiş öğretmen olması gerekmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun tekniğin kullanımı anında katılım göstermeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, etkili öğretmen tanımıyla paralellik göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının en çok ifade ettiği sorunun, topluluk karşısında heyecanlanma olduğu tespit edilmiş bu da kaygı düzeyini artıran bir unsur olarak belirtilmiştir (Akkaya, 2012). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının da çoğunluğunun drama tekniğinin kullanımı anında yanlış kelime kullanmaktan kaygı duyduklarının tespit edilmesi bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun drama tekniği aracılığıyla Türkçe dersi kapsamında noktalama işaretleri konusunun işlenebileceği fikrinde oldukları tespit edilmiştir. Drama bir konu veya durumun yaşayarak anlatılması veya bir yaşantıya dönüştürülmesidir. Drama öğrencinin anlama ve anlatma yetenekleri bağlamında dört temel becerisinin gelişmesine yardım eder. Türkçe dersinin bir anlam ve anlatma dersi olduğu göz önüne alındığında dramanın Türkçe dersi için önemi anlaşılabilir (Çalışkan ve Karadağ, 2020). Bu nedenle bir anlama dersi olan Türkçe dersinde drama hemen her konunun anlatımında kullanılabilecek bir yöntem denilebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun drama tekniğinin sahip olduğu avantajı aktif katılımı sağlama dezavantajını ise çok zaman alması şeklinde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde öğrencinin edilgen bir dinleyici durumundan ziyade onu duyu organlarını aracılığıyla harekete geçirmek ve konuları canlandırmak gereksinimi için drama uygun bir teknik olabilir (Üstündağ, 1988:59). Bu durumda öğrenci öğrenme sürecine aktif biçimde dahil edilebilecektir. *Yaratıcı Drama Bileşenlerine Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşleri* adlı çalışmada öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerle verilen cevapların zaman yetersizliği başlığında yoğunlaştığı görülmektedir (Yılmaz ve diğ., 2013)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun Türkçe dersi kapsamında drama ile birlikte başka yöntem ve tekniklerin kullanılmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çok yönlü bir ders olan Türkçe dersinin bu yönü göz önüne alındığında, Türkçe dersinin öğretilmesi ile ilgili çalışmalarda çok farklı yöntem ve tekniğe başvurulması doğal ve zorunludur (Kavcar ve diğ., 1997: 16).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının tamamının Türkçe dersi kapsamında kullanılacak drama metinlerinde öğrenci düzeyine uygunluk hususuna dikkat edilmesi gerektiği fikrinde oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir sonuç da Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun Türkçe dersi kapsamında drama metinleri üzerinde değişiklik yapmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) bakıldığında, ders kitaplarında yer alacak metinlerle ilgili; edebî ve kültürel değer taşıma, yazar çeşitliliği, nitelikli çeviri, tutarlılık, siyasi görüşlerden uzak olma, çocukların gelişim düzeylerine uygun içerikler olması, eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin kullanılmaması gibi nitelikler üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Bu yönüyle öğrenci düzeyine uygun drama metinlerinin belirlenmesi gerektiği, programda belirtilen nitelikleri sağlamayan metinlerin de öğretmen tarafından yapılacak değişikliklerle bu nitelikleri sağlayan metinler haline getirilebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun Türkçe dersi kapsamında drama tekniğinin uygulanacağı ortamda seyircilerin oturma düzeninin ayarlanması şeklinde düzenlemelerin yapılması gerektiği fikrinde oldukları tespit edilmiştir. Maden (2011), araştırma bulgularına göre derste kullanılacak olan drama tekniğinin başarısının çalışmanın gerçekleştirileceği ortama bağlı olduğunu söylemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

-Drama, birçok beceriyi kapsamı yönünden Türkçe öğretiminde tercih edilmesi gereken tekniklerden biridir. Bu doğrultuda drama tekniğinin öğretmen adaylarına çok yönlü kavratılabilmesi için lisans döneminde müfredatlarda daha fazla drama içerikli derslere yer verilebilir.

- Öğretmen adaylarının dramada yer alırken yaşadıkları kaygılara yönelik çözümler üretecek çalışmalar yapılabilir.

- Türkçe dersi kapsamında drama ile birlikte kullanılacak diğer yöntem ve tekniklere yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Türkçe Eğitimi 3.sınıf düzeyine uygulanmış olan bu çalışma başka sınıf düzeylerine uygulanabileceği gibi başka branşta eğitim gören öğretmen adaylarına da uygulanabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası:
- Adıgüzel, H. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramının yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-49.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Çalışkan, N. ve Karadağ E. (2020). *Eğitimde drama: Teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Furman, L. (1990). *Creaticce drama handbook and role play guide*. Colorado: Pioneer Drama Service, Inc.
- Genç, H. (2005). Eğitimde drama veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 89-104.
- Güler, M., Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 11-130.
- Güner, A. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, Ö. (2009). Türkçe derslerini yaşamla buluşturan bir yöntem: “Drama”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 111, 16-19.
- Kara, Ö. (2014). Türkçe Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması Üzerine Bir Kaynakça Denemesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*. 3, 177-199.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: ankaEngin Yayınevi
- Kesici, A. E. (2014). Drama dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 186-203.
- Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 503-519.
- Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 107-122.
- Maden, S. ve Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- MEB (2016). Türkçe dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Memduhoğlu, H. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (51), 116-130.
- Merrıam, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3.Baskı). Ankara: Nobel.
- Sağlam, T. (2003). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17(17), 4-21.

- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573 – 582.
- Şahin, A. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik algılarının ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-13.
- Şimşek, T. ve Topal, Y. (2006). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, Tülay (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M., Korkmaz Ö. ve Kurt M. (2023). Yaratıcı drama bileşenlerine yönelik sınıf öğretmeni görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 729-757.

Extended Abstract

The rapid spread of the use of digital environments along with technology has resulted in children being away from socializing in real environments. Schools, which are an important element of socialization, offer a rich environment for children to be intertwined with people of many ages and identities. In this environment, it is necessary to increase the interaction of students with each other in the classroom as well as in free time outside the classroom. The necessary and most effective tool for interaction is language. Drama is similar to language in that it is a means of expression and communication. While language is a tool for drama to understand and express feelings and thoughts correctly, drama provides the opportunity to realize the subtleties of language by giving the opportunity to express oneself effectively. Teachers can provide a common space where everyone has the right to express themselves equally, especially for students who have difficulty expressing themselves. When considered in the context of the Turkish lesson, drama is a technique that allows students to experience all these emotions and skills. Although there are studies on what kind of feelings, thoughts and judgments teachers have about the technique as the founding element in this practice, there is a need to examine and determine in detail whether the application of drama in Turkish lessons is preferred by pre-service teachers, who are currently continuing their student life and who can look at the situation from both teacher and student perspectives, or the opinions of pre-service teachers against the problems that may arise in practice. The aim of this study is to evaluate the opinions of prospective teachers who will perform the Turkish course, which is based on developing the four basic skills of students, on the use of drama technique in the lessons.

Within the scope of the research, a semi-structured interview form was applied to 6 prospective Turkish language teachers studying at Düzce University who had previously taken drama courses during their undergraduate years. According to pre-service Turkish teachers, does the drama technique activate students' learning processes? How do prospective Turkish teachers evaluate drama as a teaching technique within the scope of Turkish lesson? According to pre-service Turkish teachers, how is the role of the teacher evaluated in drama; According to pre-service Turkish teachers, how can drama technique be used in Turkish lesson? In this context, the following themes were added to the study in the form of tables: According to Prospective Turkish Language Teachers, Drama Technique Activates Students' Learning Processes; Definition of Drama by Prospective Teachers; Frequency of Use of Drama in Turkish Lesson; Skills Acquired by Students in Turkish Lesson; Duties and Responsibilities of the Teacher at the Point of Application of Drama Technique in Turkish Lesson; Participation of Prospective Teachers at the Time of Use of Drama Technique; Anxiety of Prospective Teachers at the Time of Use of Drama Technique; Subjects that can be covered in Turkish Lesson through Drama; Advantages and Disadvantages of Drama Technique; Preference of Using Other Methods and Techniques with Drama in Turkish Lesson; Issues to be Considered in Drama Texts to be Used in Turkish Lesson; Preference of

Making Changes on Drama Texts in Turkish Lesson; Arrangements Made in the Environment where Drama Technique will be Applied in Turkish Lesson.

In terms of methodology, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in this study, in which the views of pre-service teachers studying in the department of Turkish Education on the use of drama technique in Turkish lessons were examined. The group of the study consists of 3rd year Turkish Language Education students at a university in Turkey in the 2020-2021 academic year. There are 2 male and 4 female students in this group of 6 pre-service teachers. The participants consisted of students who took the drama course in the 2nd grade. The research data were obtained through open-ended questions in the semi-structured interview form created to evaluate the opinions of prospective Turkish teachers about the use of drama technique in secondary school Turkish lessons. The research data were obtained by content analysis technique, and the numbers given to the students while quoting the opinions of pre-service Turkish teachers were given as Example T1 at the end of the quotations.

When the results of the study are analyzed, it is seen that pre-service Turkish teachers defined drama as enactment. It was determined that pre-service Turkish teachers stated that the use of drama within the scope of Turkish lesson is not very frequent. It was determined that the majority of the Turkish pre-service Turkish teachers who participated in the study thought that drama gave students the most reading and speaking skills within the scope of Turkish lesson. It is seen that the pre-service teachers reported the responsibilities of the teacher in the implementation phase of the drama as preparing the classroom environment and assigning students. Pre-service teachers expressed that they were concerned about the use of wrong words during the drama implementation. The pre-service teachers who stated that punctuation marks can be taught within the scope of Turkish lesson stated that drama has the advantage of providing active participation and the disadvantage of taking a lot of time. It was determined that they stated that drama texts should be appropriate to the level and that they preferred to make changes in the texts. From the data obtained, it was seen that the pre-service teachers stated that the success of the drama activity depends on the proper organization of the audience seating area.

Considering the results obtained; it was suggested that drama technique should be included more in the course content, studies can be conducted on other methods and techniques that can be used with drama, studies can be conducted on the anxiety levels of pre-service teachers who take part in drama, and similar studies can be applied to different class levels.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1237-1253, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ İÇİN KULLANILAN WEB 2.0
ARAÇLARINA YÖNELİK ALGILARI: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN*

Emin KÖSE**

Geliş Tarihi: 01.04.2023

Kabul Tarihi: 11.08.2023

Öz

Çağımızda bilgi edinme yolları geçmiş yıllara göre farklılaşmış ve internet sağlayıcıları ile eğitimin dijitalleşmesi süreci giderek hız kazanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe derslerine yönelik olarak da öğrencilerin çeşitli dijital öğrenme içeriklerinden faydalandıkları bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı, Web 2.0 araçlarından olan YouTube ve EBA'nın Türkçe derslerinde öğrenciler tarafından kullanım durumunu tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu sekizinci sınıfta eğitim görmekte olan 12 kız, 8 erkek, toplam 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler bir konuyu öğrenmek istediklerinde öncelikle yüz yüze eğitimi tercih ederken çevrim içi eğitim ortamlarını yardımcı kaynak olarak görmektedirler. Öğrenciler, eğitsel amaçlı olarak YouTube'u haftalık ve aylık periyotlarda kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, öğrenciler; yeni konu öğrenmek, konu tekrarı yapmak veya yazılıya hazırlık çalışması yapmak için YouTube üzerinden konu anlatım videoları izlemektedirler. Öğrencilerin ağırlıklı olarak YouTube üzerinden *Tonguç Akademi* kanalını tercih ettikleri ve en çok dil bilgisi konularını izledikleri görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin hiçbirinin EBA'dan yararlanmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, EBA'yı tercih etmeme sebeplerini anlatımların sıkıcı ve düz olması ile açıklamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: YouTube, EBA, Web 2.0 araçları, Türkçe dersi.

**WEB 2.0 TOOLS USED IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS'
TURKISH LESSONS SELF-PERCEPTIONS: A CASE STUDY**

Abstract

In our age, the ways of obtaining information have changed compared to the past years and the process of digitalization of education has gained speed with internet providers. It is known that students benefit from various digital learning contents for Turkish lessons. The aim of this research is to determine

* Dr. Öğr. Üyesi; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tdemirtas@sakarya.edu.tr.

** Doktora Öğrencisi; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, emnkse.05@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurul İzni: Sakarya Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 2023/14 Sayılı Etik Kurul Onayı Sayı: E-61923333-050.99-209980.

the use of Youtbe and EBA, which are Web 2.0 tools, by students in Turkish lessons. The study group of the research consists of 20 secondary school students, 12 girls and 8 boys, studying in the eighth grade. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. According to the results obtained from the research; When students want to learn a subject, they primarily prefer face-to-face education, and they see online education environments as a helpful resource. Students use YouTube on a weekly and monthly basis for educational purposes. In addition, students watch lecture videos on YouTube in order to learn a new subject, to repeat the subject or to prepare for writing. It is seen that students mostly prefer Tonguç Academy channel and they mainly watch grammar topics on YouTube. In the study, it was determined that none of the students benefited from the EBA platform. Students mostly explain the reasons for not preferring EBA because the lectures are boring and plain.

Keywords: YouTube, EBA, Web 2.0 tools, Turkish lesson.

Giriş

Çağımızda bilgi edinme yolları geçmiş yıllara göre farklılaşmış ve internet sağlayıcıları ile eğitimin dijitalleşmesi süreci giderek hız kazanmıştır. İnternet aracılığıyla basılı materyallerin yerini hızla dijital içerikler almaya başlamıştır. Bu durum, internet sağlayıcılarının olduğu her yerde bilgiyi erişilebilir, ulaşılabilir kılmıştır. Özellikle COVID-19 pandemi döneminde dijital uygulamaların kullanımı bir zorunluluk hâline gelmiş ve üst seviyelere ulaşmıştır. Türkiye’de 16-74 yaş arası bireylerde internet kullanım oranı %85 ile 2022 yılında en üst seviyeye ulaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). Bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik aletlerin son yıllarda kullanımının üst seviyelere gelmesi ve yeni kuşağın bunlarla iç içe olması eğitim içeriklerinin de seyrini değiştirmiştir. Bununla birlikte Gürleroğlu ve Yıldırım (2022) Z kuşağının değişen beklentilerini cevaplamada mevcut öğretim programlarının yetersiz kaldığını ifade etmiştir (s. 192). Teknolojinin içinde doğan günümüz kuşağını “dijital yerliler”, teknolojik gelişmelere zaman içinde uyum sağlayan bir önceki kuşağı “dijital göçmenler” olarak adlandıran Prensky (2001), eğitim faaliyetlerinin “dijital yerli” olarak belirlendiği kuşağa göre planlanması gerektiğini belirtmiştir.

Sonsuz bir içerik barından internet ortamında bireyler, eğitim faaliyeti dışında birçok zararlı içeriğe de maruz kalabilmektedir. Eğitim içeriklerinin de fazlasıyla yer aldığı bu ortamın öğrenciler tarafından etkili ve doğru kullanımı oldukça önemlidir. Nitekim, Atıcı ve Yıldırım (2010) e-öğrenme ortamlarının öğrencilerin yanlış bilgi edinmelerine, önceliği az olan bilgileri öğrenmek için çaba sarf etmelerine ve öğrenmeyi gerçekleştirirken gereğinden fazla zaman harcamalarına neden olduğunu belirtmektedir (s. 291).

Web 1.0 ve Web 2.0 kavramları ile yeni boyutlar kazanan internet ortamı, eğitim faaliyetlerine de hızlı bir şekilde uyum sağlamış ve eğitimin önemli paydaşlarından biri olmuştur. Web 2.0 kavramı, ilk olarak DiNuccy tarafından kullanılmıştır. O dönemdeki Web’in standart bir tarayıcı penceresi olduğundan ve gelmekte olan yeni Web 2.0 teknolojisinin sadece bir embriyosu olduğundan bahsetmektedir (DiNuccy, 1999). Ardından O’Reilly (2005) tarafından Web 2.0’ın Web 1.0’dan ne yönde farklılaştığı ortaya koyulmuştur. İnternet ortamında başlangıçta pasif konumda olan kişi, Web 2.0 sayesinde aktif bir yapıya kavuşmuştur. Bu teknoloji, kullanıcıların sayfalar kurmasına veya kurulan sosyal medya ağları yoluyla paylaşımlarda bulunmasına imkân sağlayarak internetin kitle iletişim aracı hâline gelmesine katkıda bulunmuştur. Web 2.0 araçları internet kullanma becerisine sahip kullanıcıların içerik

üretim paylaşılabildikleri bir ortam sunmaktadır. Bu içerikler sosyal medya ağları ve bazı platformlar sayesinde başkaları ile paylaşılıp bilginin yayılmasını sağlamaktadır. Batıbay (2019: 10)'a göre bu sayede etkili bir kitlesel iletişim imkânı ortaya çıkmaktadır. Yani Web 2.0, sadece kurumların değil bireylerin de bilgi paylaşımı yapabileceği bir ortama olanak sağlamaktadır. Rogers ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir araştırmada Web 2.0'ın artık eğitimin bir parçası olduğu, bazı üniversitelerde derslerin çevrim içi yapıldığı, birçok öğretim üyesinin derslerini çevrim içi olarak işledikleri ve eğitim yazılımlarının çoğaldığı belirtilmektedir (s. 19). Bu tarihten günümüze çok fazla yol kat eden Web 2.0 araçlarının artık eğitimin temel unsurlarından birisi hâline geldiğini söylemek mümkündür.

Web 2.0 araçları birçok çalışmada içeriksel açıdan sınıflandırılmıştır. Kennedy ve arkadaşları (2007), çalışmalarında Web 2.0 teknolojilerini “*Podcasting, Bloglar, Wikiler, Sosyal Ağ Hizmetleri, Sosyal Ağ Yer İmi Hizmetleri ve Dosya Paylaşımı*” olarak sıralamışlardır (s. 518). Benzer şekilde Deperlioğlu ve Köse (2010), eğitim faaliyetlerinin de kullanım alanına giren başlıca Web 2.0 teknolojilerini “*Wikiler, Dosya Paylaşım Servisleri, Podcast Servisleri, Sosyal Etkileşim Siteleri, İşbirlikçi Düzenleme Servisleri ve RSS Yayınları*” olarak sıralamışlardır (s. 37). Bu araçların ortak özelliği, katılımcıların hem bilgi almak için hem de kendi oluşturdukları bilgileri başkalarıyla paylaşmak için uygun ortamlar sağlamasıdır. Özellikle sosyal paylaşım servisleri, kısa sürede bilgi içeriği oluşturup paylaşma olanağı sağlamaktadır. Bu araçlar her türlü içeriği barındırdığı gibi eğitim içeriklerine de yer vermektedir. Atıcı ve Yıldırım (2010), tarafından yapılan araştırmada da Web 2.0 araçları ile gelişen uygulamaların bir e-öğrenme ortamı yarattığı belirtilerek Web 2.0'ın eğitime yönelik yansımaları incelenmiş ve araştırmada Web 2.0 araçları; “*Wiki'ler, Bloglar, Sosyal Etiketleme, Sosyal Ağlar ve Dosyalar ve dosya, resim ve video paylaşımı*” olarak sıralanmıştır (s. 288). Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) da çalışmalarında eğitim faaliyetlerinde kullanılan Web 2.0 araçlarını; “*Wiki, Blog Podcast, RSS, Folksonomi, RSS, Açık Video Paylaşımı*” olarak sınıflandırmışlardır (s. 36). Web 2.0 araçlarının sağladığı imkânların eğitim ortamlarına yansımaları çok hızlı gerçekleşmiştir. Sağlık ve Yıldız (2022)'a göre teknolojik uygulamaların öğrencilerin öğrenme yolundaki ihtiyaçlarını fazlasıyla destekleme potansiyeline sahip olması ve geleneksel yöntemlere göre daha zengin bir içerik sağlaması bunun en temel sebeplerindendir (s. 420).

Alanyazın incelendiğinde, ana dili eğitiminde Web 2.0 uygulamalarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmasına yönelik birçok araştırmanın var olduğu görülmektedir. Araştırmaların genel olarak iki başlık altında toplandığını söylemek mümkündür. Birincisi Web 2.0 uygulamaları ile ana dil eğitimine yönelik içeriklerin üretilmesi ve bunların sınıf ortamlarında kullanılmasına yöneliktir. Bu içerikler genellikle Web 2.0 tabanlı uygulama programlarına dayanmaktadır. Kahoot, Prezi, Croswordlabs, Wordwall, Blooket vb. uygulamalar ile öğrenme ortamlarına yönelik içerikler hazırlanmakta ve öğrencilerin aktif katılımı ile etkin bir öğrenme ortamı yaratılmaktadır. Batıbay (2019), Türkçe eğitiminde araştırmalarda kullanılan bu Web 2.0 araçlarını “*Toondoo, Make Beliefs Comix, storybird, Word art, padlet, crosswordlabs ve wordsearchlabs, pawtoon, zipgrade, plickers, flipQuiz, Quizizz, Kahoot*” şeklinde sıralamaktadır (s. 18). Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) tarafından yapılan araştırmada da Web 2.0 ile ilgili araştırmaların özellikle 2006 yılından itibaren hız kazandığı ve ana dili eğitimi de dâhil olmak üzere deneysel araştırmaların oldukça yaygın olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Batıbay (2019) da Web 2.0 araştırmalarının 2006 tarihi itibarıyla arttığını ve eğitime yönelik uygulamaların 2010'dan itibaren

yoğunlaştığını ifade etmiştir (s. 8). Er ve Alyılmaz (2022) ile Sağlık ve Yıldız (2022) tarafından yapılan araştırmalarda Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde ağırlıklı olarak temel beceri alanlarına yönelik yapıldığı ve eğitim faaliyetlerine olumlu katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Yazıcı, Ocak ve Bozkurt (2021), Web 2.0 ile ilgili eğitim araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında Web 2.0 araştırmalarının 2019 yılından itibaren ciddi bir oranda artış gösterdiğini tespit etmişlerdir. Çalışmaların ağırlıklı olarak ortaokul gruplarında yapıldığı da diğer önemli bir tespittir. Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin ağırlıklı olarak ortaokul grubu öğrencilerine hitap ettiği söylenebilir. Oyunlaştırma ve derse ilgiyi artırma yönüyle Web 2.0 araçları öğretim kalitesini küçük yaş gruplarında daha fazla arttırabilmektedir. Bu doğrultuda, Gürleroğlu ve Yıldırım (2022) çalışmalarında Web 2.0 araçları kullanarak hazırladıkları eğitim içeriği sayesinde öğrencilerin öğrenme oranlarının arttığını ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini tespit etmişlerdir.

Web 2.0 araçlarının eğitim amaçlı kullanılması söz konusu olduğunda temel olarak iki farklı durumdan söz edilebilir. Buraya kadar bahsedilen uygulamalar, eğitim faaliyetlerini destekleyici içeriklerin internet ortamında hazırlanması ve bazı uygulamalarla öğrencilerin öğretim ortamlarına aktararak daha etkin bir öğretim yöntemi kullanılmasıdır. Diğer bir kullanım alanı ise öğrencilerin bazı uygulamalar ile doğrudan bilgiye erişmesini sağlayıp öğretim faaliyetlerinin mekândan ve zamandan sıyrılarak sürekli hâle gelmesini sağlamaktır. Bu konuyla ilgili araştırmalar ise, Web 2.0 araçlarından *sosyal paylaşım ağları* üzerinden yapılan eğitim faaliyetlerinin tespiti üzerinedir. Konuyla ilgili araştırmaların sayıca daha az olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Türkçe öğretimi alanında sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. *Sosyal paylaşım ağları*, bireyleri mekân ve zaman sınır tanımaksızın herhangi bir konuda bilgiye ulaştırabilmekte ve bu sayede bilginin yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte bu ortamlarda uzaktan eğitim gibi planlanmış ve kontrollü bir eğitim süreci bulunmamaktadır. Öğrenenin ihtiyacı olan tüm içerikler web ortamındadır ve öğrenen istediği an bu içeriklere ulaşabilir bir konumdadır. Bu sebeple de bu içerikler genel olarak önceki öğrenmeleri destekleyici niteliktedir. Öğreten ve öğrenen arasında aktif bir iletişim mevcut değildir. Dünya genelindeki durum incelendiğinde uluslararası boyutta katılımcılara ücretsiz olarak eğitim içerikleri sunan birçok çevrim içi platformun mevcut olduğu görülmektedir. Bu tarz Web 2.0 araçlarının en başında ise YouTube uygulaması gelmektedir.

YouTube gibi video paylaşım siteleri, video klipleri paylaşmak ve görsel işitsel materyalleri sunmanın güzel bir yolu hâline gelmiştir (Bartholome, 2008). YouTube'un istenilen her yerde ve her zaman kullanılabilmesi en önemli ve işlevsel özelliğidir. Kanat (2022)'ın tespitine göre YouTube günlük 2 milyardan fazla izlenme oranı olan bir platformdur (s. 7).

Alan yazında YouTube'un eğitim aracı olarak kullanımına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. YouTube'u izleyici ve öğretmen bağlamında inceleyen Cihangir (2021); eğitsel video hazırlayıcısının önceden plan yapması, açık ve anlaşılır bir anlatım hazırlaması, anlatım yaptığı konuda uzman olması gerektiği gibi konularda tespitlerde bulunmuştur. Kanat (2022), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin YouTube'u eksik oldukları konuları öğrenmede, ders tekrarı yapmada ve yeni şeyler öğrenmede etkin bir şekilde kullandıklarını ortaya koymuştur. Johnston ve arkadaşları da (2018) hemşirelik eğitiminde YouTube videolarının kullanımının oldukça etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Kuyucu (2019), çalışmasında Y kuşağı üniversite öğrencilerinin YouTube kullanım amaçlarını belirlemeye

çalışmış ve bunları müzik dinlemek, dizi/film izlemek, eğlenmek, bilgi edinmek ve oyalanmak olarak sıralamıştır. Sağbaş (2022), çalışmasında ilkokul öğrencilerinin YouTube’u eğitim amaçlı kullanma durumlarını incelemiş ve düşük yaş grubundaki öğrencilerde eğitsel kullanımın daha az oranda olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Balkaya (2022) sınıf seviyesi yükseldikçe Youtube’dan yararlanma oranının arttığını belirlemiş ve YouTube’u eğitim amaçlı kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

YouTube platformu elbette sadece eğitim içeriklerinin sunulduğu bir araç değildir. Türkiye’de sadece eğitim içeriklerinin yer aldığı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)” isimli bir Web 2.0 aracı kullanılmaktadır. “FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamında hayata geçirilen EBA’da konu anlatım videoları, belgeseller, eğitsel videolar, çalışma kağıtları gibi birçok kaynak bulunmaktadır” (Köse, 2018 s. 42). EBA’nın kullanım amaçlarından biri “Her an her yerden, zaman ve araçlardan bağımsız olarak hizmet sunabilmek” (MEB, 2022) olarak belirtilmiştir. Özellikle pandemi döneminde yoğun bir kullanıma ulaşan EBA, içeriksel olarak yenilenmiş ve konu anlatım videolarının sayısı arttırılmıştır. Bu içerikler her ders için ayrı ayrı planlanmakta ve öğretmenler tarafından eğitsel ilkeler doğrultusunda sunulmaktadır. Fakat EBA’ya yönelik yapılan araştırmalar EBA’nın öğrenciler için yeterli nitelikte olmadığını, özellikle içerik bakımından eksik ve yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Ateş vd., 2015; Dilekçi, 2021; İskender, 2016; Köse, 2018).

Türkçe derslerine yönelik öğrencilerin yukarıda sözü edilen çeşitli dijital öğrenme içeriklerinden faydalandıkları bilinmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin bilgi edinme yollarından biri hâline gelen Web 2.0 araçlarından EBA ve video paylaşım sitesi YouTube ele alınıp incelenecektir. Araştırmanın amacı sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olarak Web 2.0 araçlarından YouTube ve EBA’yı kullanım durumlarını tespit etmek ve öğrencilerin bu araçlara yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarını tercih etme durumu nasıldır?
- Öğrencilerin Türkçe dersi için YouTube kullanım sıklığı ne düzeydedir ve öğrencilerin YouTube kullanım sebepleri nelerdir?
- Öğrenciler, Türkçe dersi için hangi YouTube kanallarını tercih etmekte ve hangi konular için YouTube’dan yararlanmaktadır?
- Öğrencilerin Türkçe dersi için EBA kullanım sıklığı ne düzeydedir ve öğrencilerin EBA’ya yönelik görüşleri nelerdir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya’da 2022-2023 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 12’si kız, 8’i erkek toplam 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

1.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma gerekli “Etik Kurul” izni alınarak yapılmıştır (2023/14 Sayılı Etik Kurul Onayı Sayı: E-61923333-050.99-209980).

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarındandır. İnsanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur (Punch, 2014, s. 165). Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış, Türkçe Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında uzman iki araştırmacının görüş ve önerilerine başvurularak formun nihai şekline ulaşılmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)’e göre; betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler çözümlenmiş ve öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ...Ö20 şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve temalara ayrılarak kategorilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen kategorilerin her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan açıklamalardan örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2. Bulgular

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik Web 2.0 araçlarını kullanım durumları ve öğrencilerin bu araçlara yönelik görüşleri dört ana tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar; öğrencilerin Türkçe dersi için çevrimiçi öğrenme ortamlarını tercih etme durumu, YouTube kullanım sıklığı ve kullanım sebepleri, tercih edilen YouTube kanalları ve hangi konular için YouTube’den faydalandığı, EBA kullanım sıklığı ve EBA’ya yönelik görüşler şeklinde sıralanmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında öğrencilere ilk olarak Türkçe dersi için çevrim içi öğrenmeyi tercih edip etmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin 12’si öncelikle yüz yüze öğrenmeyi, 8’i öncelikle çevrim içi öğrenmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Öğrencilerin Türkçe Dersi İçin Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Durumu

Tema	Kodlar	Sıklık
Öğrenme Tercihleri	Yüz Yüze Öğrenme	12
	Çevrim İçi Öğrenme	8

Öğrencilerden elde edilen cevaplar incelendiğinde, 12 öğrencinin öğrenme ortamı olarak ilk tercihinin yüz yüze eğitim olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler, öğrenme ortamında tek başına olmaksızın akranları ile birlikte olmak istediklerini belirtmekte, çevrimiçi öğrenme sırasında öğretmen ile etkileşime geçilmemesini bir öğrenme engeli olarak tanımlamaktadırlar. Bununla birlikte öğrenciler, bir konuyu öğrenmek istediklerinde öncelikle yüz yüze eğitimi tercih ederken çevrim içi eğitim ortamlarını da yardımcı kaynak olarak görmektedirler. Bu bulgu Web 2.0 araçlarının öğrenciler için destekleyici bir rolde olduğunu göstermektedir. Aşağıda bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Çevrim içi öğrenme aslında olumlu bir şey ama tek başına yapıldığında eksik kalır bu yüzden okula yardımcı olarak yapılmalı. Yeni bir konu öğrenmek için değil, konuyu tekrar etmek için faydalı.” (Ö5).

“Sınıf ortamı oluşmadığı için faydalı olmuyor. Bu teknoloji gelecekte çevrim içi öğrenmeyi arttıracak ama yüz yüze en iyisi. Yeni bir şey öğreneceksem yüz yüze olmasını tercih ederim.” (Ö12).

“Sıkıcı buluyorum. Yüz yüze kadar iyi olmuyor. Evde tek başıma izlemek uykumu getiriyor.” (Ö18).

“İstersem çevrim içi de öğrenebilirim ama yüz yüze kadar avantaj sağlamaz. Bir kere anında soru sormak istesem soramıyorum bu benim için önemli bir dezavantaj.” (Ö4).

Öncelikle çevrim içi öğrenmeyi tercih ettiklerini belirten öğrenciler ise, çevrim içi öğrenme sayesinde evde rahat bir ortamda zamana ve mekâna bağlı kalmadan, özgürce öğrenebildiklerini, buradaki öğretmenlerin okuldaki öğretmenlerden daha iyi ders anlattığını belirtmektedirler. Buna karşın ders esnasında öğretmene soru soramamayı dezavantaj olarak görmektedirler. Öğrenciler çevrimiçi öğrenmenin internet bağımlılığına neden olabileceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin avantajlarının yanında dezavantajlarının da farkında olmaları dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aşağıda bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Video izleyerek ders dinlemek bence daha iyi. Oradan konuları anlayabiliyorum.” (Ö9).

“YouTube’da izlediğim bazı hocalar okuldakilerden daha iyi anlatıyor. Çevrim içi öğrenme faydalı bir şey. Teknoloji ile iç içe olduğundan birçok şeye sebep olabilir. Dezavantaj olabilir. Soru soramıyoruz mesela bu da dezavantajdır.” (Ö14).

“Evden bir şeyler izleyip öğrenmek iyi bir şey. Teknoloji bağımlılığı yapabilir.” (Ö15).

“Çevrimiçi öğrenme çok iyi bir şey. Aklıma takılan bir şey olunca yarını beklemek zorunda kalmıyorum. Soru soramamak en büyük dezavantaj. İleride yüz yüze eğitimin yerini alabilir.” (Ö17).

Araştırmada ikinci olarak çevrim içi öğrenme ortamlarını kullandıklarını belirten öğrencilere YouTube’u Türkçe dersleri için kullanım sıklıklarının ne düzeyde olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Öğrencilerin YouTube Kullanım Sıklığı

Tema	Kodlar	Sıklık
YouTube Kullanım Sıklığı	Her Gün	2
	Haftada 1-2 Kez	9
	Ayda 1-2 Kez	9

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla haftalık ve aylık periyotlarda YouTube’ u kullandıkları görülmektedir. Çevrim içi içeriklerin her dönemde ulaşılabilir olması, öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda istedikleri zaman bu ortamı kullanma imkânı sağlamaktadır. Aylık 1-2 kez YouTube’ dan yararlanan öğrenciler, genellikle yazılı dönemlerinde bu ortamı kullanmaktadır. Aşağıda bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Türkçe dersi için yazılı dönemlerinde dinleme yapıyorum.” (Ö5).

“Okulda anlamadığım konuyu daha iyi anlamak için yararlanıyorum... Genellikle sınav haftalarında sınava hazırlanmak için yararlanıyorum.” (Ö10).

“Özellikle sınav zamanlarında yararlanıyorum.” (Ö11).

“Yazılı dönemlerinde konuyu yapamıyorsam ayda bir ya da iki kez yararlanıyorum.” (Ö12).

“Ara sıra konu videoları izliyorum. Genellikle yazılı haftalarında. Okulda yeni konu işlendikçe girip bakıyorum.” (Ö18).

“Konuyu anladıysam yazılıdan önce dinliyorum. Konuyu anlamadıysam haftada bir sıklıkla dinliyorum.” (Ö6).

YouTube’ u her gün ve haftada 1-2 kez kullanan öğrenciler ise, genellikle konu tekrarı yapmak ve yeni konuyu öğrenmek amacıyla bu ortamdan yararlanmaktadır.

“Haftada bir iki kez en az girerim.” (Ö15).

“Eksik olduğum konuya göre değişiyor. İki haftada bir bakıyorum.” (Ö16).

“Bir konuda takılınca bakıyorum. Haftada bir iki kez girerim.” (Ö17).

“Haftada 5 kez civarında anlamadığım bir şey olunca girerim.” (Ö9).

Araştırmada üçüncü olarak öğrencilere Türkçe dersine yönelik olarak YouTube’ u hangi nedenlerle kullanıldıkları sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğrencilerin YouTube Kullanım Nedenleri

Tema	Kodlar	Sıklık
Kullanım Nedenleri	Konu Tekrarı-Yeni Konu	14
	Yazılıya Hazırlık	6

Öğrencilerin YouTube üzerinden konu anlatım videoları dinleme/izleme sebepleri iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar konu tekrarı-yeni konu öğrenme ve yazılıya hazırlık çalışması olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, YouTube üzerinden ders videoları dinleme/izleme sebeplerinin ağırlıklı olarak konu tekrarı yapma veya anlaşılmayan konunun öğrenilmesine yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu ortamda konuların basit ve anlaşılır düzeyde sunulduğunu, en önemlisi istedikleri zaman konuyu tekrar dinleme şansı bulabildiklerini

vurgulamaktadırlar. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersinde sık sık tekrara ihtiyaç duyduğunu da ortaya koymaktadır. Aşağıda bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“İşlediğimiz konuları tekrar etmek için giriyorum. Yeni konuya geçmeden önce de dinlerim.” (Ö9).

“Okulda veya dershanede anlamadığım konulardan izliyorum. Bazen tekrar amaçlı bazen yapamadığım konularda izliyorum.” (Ö7).

“Okulda bir konu işlersek anlamadığımda konu anlatım videoları izliyorum. Okulda dinledikten sonra izlemek daha iyi anlamama yardımcı oluyor.” (Ö20).

“Daha anlaşılır oluyor çünkü en basitten anlatımı da bulabiliyorum. Konuyu anlamadığım zaman kademe kademe anlattığı için daha rahat anlıyorum.” (Ö.19).

“Yeni bir konuya girmeden önce hazırlık yapmak için izlerim. Ya da işlenen konunun tekrarını yapmak için dinlerim.” (Ö17).

“Okulda anlamadıysam derse destek olması için kullanıyorum. Veya dersi kaçırdıysam eksikliği kapatmak için izliyorum.” (Ö12).

“Konuları pekiştirmek için bakıyorum. Yeni konu işlendiğinde bir daha dinleme şansımız olmuyor. O yüzden hazır konu anlatımlarını izliyorum. Daha anlaşılır oluyor. İstedğim zaman izleyebiliyorum.” (Ö18).

“Konuda eksik kaldıysam veya o gün okula gidemediysem o dersin konu anlatımını izliyorum.” (Ö13).

“Anlamadığım konuları daha iyi anlamak için izliyorum. Ayrıca ders çalışma günlükleriyle motive oluyorum, daha iyi odaklanıyorum.” (Ö2).

“Okulda devam edemediğim dersler oluyor. O konuları oradan bakıp öğrenmeye çalışıyorum veya tekrar etmek için dinleyebiliyorum.” (Ö3).

“Konu pekiştirmek veya bir konuyu anlayabilmek için izliyorum.” (Ö4).

Öğrencilerin bir kısmı ise, yazılıya hazırlık çalışmalarında YouTube üzerinden konu anlatım videoları izlediklerini belirtmişlerdir. Sınıf ortamında haftalarca edinilmesi gereken bilginin tek seferde, kısa sürede sunuluyor olması sınava hazırlık için öğrencilere iyi bir seçenek olarak görünmektedir.

“Yazılı dönemlerinde fayda sağlıyor.” (Ö16).

“Yazılıya çalışmak için girerim. Okulda anlamadığım konuyu orada daha rahat anlayabiliyorum.” (Ö15).

“Yazılı zamanlarında konu tekrarı amacıyla izliyorum.” (Ö14).

“Yazılılara çalışmak için, konu tekrarı yapmak için izliyorum. Okulda anlamıyorum, buradan dinleyince daha iyi anlıyorum.” (Ö1).

Araştırmada dördüncü olarak öğrencilere YouTube üzerinden hangi kanalları dinledikleri/izledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Öğrencilerin YouTube Kanalı Seçim Tercihleri

Tema	Kodlar	Sıklık
YouTube Kanalları	Tonguç Akademi	11
	Hocalara Geldik	2
	Rastgele	7

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ağırlıklı olarak *Tonguç Akademi* kanalını tercih ettikleri görülmektedir. *Tonguç Akademi* cevabını veren öğrencilerin kanalı seçme sebepleri ise kanalın konu anlatımını basit düzeyde ve eğlenceli, ilgi çekici hâle getirerek anlatması olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“*Tonguç Akademi daha basit düzeyde anlatıyor.*” (Ö19).

“*Özellikle Tonguç kanalını seçiyorum çünkü ders anlatma şekilleri ilgi çekici ve nerelerde neyi not almam gerektiğini belirtiyorlar.*” (Ö4).

“*Genellikle Tonguç dinliyorum. Güzel anlatıyor bence. Detaylı ve açıklayıcı anlatıyor.*” (Ö2).

“*Tonguç tane tane anlatıyor. Bazen anlatım tarzı da hoşuma gidiyor, eğlendiriyor.*” (Ö14).

“*Eğlenceli anlatıyor. Daha canlı bir anlatımı var. Espri yaparak dikkatimi topluyor.*” (Ö6).

Benzer şekilde *Hocalara Geldik* kanalını seçen öğrenciler de kanalları konu anlatım tarzlarına göre seçtiklerini belirtmişlerdir.

“*Konuyu dağıtmadan anlatıyor. Hafif esprili ve daha hızlı anlatıyor.*” (Ö11).

“*İlk önce kanalları izliyorum. Anlatımı hoşuma giden kanalları izliyorum.*” (Ö7).

Belirli bir kanal tercih etmeyen öğrencilerin de kanal seçerken yine konu anlatım tarzlarına önem verdikleri görülmektedir.

“*Sıkıcı anlatımı olmaması benim için önemli. Bol soru çözen kanalları tercih ederim.*” (Ö15).

“*Sıkıcı olmayan eğlendirerek anlatan kanalları tercih ediyorum.*” (Ö1).

“*Daha basit anlatan bir kanal varsa ona bakarım. Hızlı olunca anlaşılıyor.*” (Ö18).

“*Daha ciddi ve soru çözümünü yapılan kanalları tercih ediyorum. Çocuksu olan kanalları tercih etmiyorum.*” (Ö17).

Öğrencilerin ifadelerinde genellikle eğlenceli, mizahi öğeler içeren ve canlı bir anlatım sunan kanalların tercih edildiği görülmektedir. Öğrenci sınıf ortamında tek tip bir ders anlatımıyla karşılaşırken çevrim içi ortamda farklı seçeneklerle karşılaşmakta kendi öğrenme hızı ve stiline göre öğrenme ortamı seçebilmektedir.

Araştırmada beşinci olarak öğrencilere Türkçe dersine yönelik olarak hangi konuları YouTube üzerinden dinledikleri/izledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5: Youtube Üzerinden İzlenen Türkçe Dersi Konuları

Tema	Kodlar	Sıklık
Türkçe Dersi Konuları	Dil Bilgisi	18
	Tüm Konular	2

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin ağırlıklı olarak dil bilgisi konularını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin LGS (Liselere Giriş Sınavı)'ye geçiş döneminde olması ve dil bilgisi konularında zorlanmaları ve ek kaynağa yönelmeleri nedeniyle bu yönde tercihte buldukları düşünülmektedir. Öğrencilerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Özellikle dil bilgisi konularını izliyorum. Dil bilgisi konularından da filimsiler ve cümlelerin öğeleri en çok dinlediğim konulardır.” (Ö10).

“Özellikle dil bilgisi konularını tekrar amaçlı dinliyorum.” (Ö8).

“Dil bilgisi konularını dinliyorum. Cümlelerin öğeleri ve filimsi gibi konular daha zor konular olduğu için.” (Ö9).

“Özellikle dil bilgisi konularını dinliyorum. Anlam bilgisi dinlemiyorum çünkü yapabiliyorum.” (Ö6).

“Bu aralar cümlelerin öğeleri konusunu dinliyorum. Genelde dil bilgisi konuları oluyor.” (Ö18).

Tüm konular başlığında ise iki öğrenci yapamadıkları her konu için YouTube’u kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Ögeler, deyim, atasözü ve bazen yazım kurallarından. Yapamadığım konuları izliyorum.” (Ö7).

“Özellikle yapamadığım konuları dinliyorum. Anlam bilgisi de dinliyorum. Dil bilgisinden de cümlelerin öğelerini dinliyorum.” (Ö19).

Araştırmada altıncı olarak öğrencilere EBA’yı kullanım durumları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6: Öğrencilerin EBA’yı Kullanım Durumu

Tema	Kodlar	Sıklık
EBA Kullanım Durumu	Yararlanıyorum	-
	Yararlanmıyorum	20

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin hiçbirinin EBA platformundan yararlanmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler EBA’yı pandemi döneminde öğretmenlerin yönlendirmesiyle takip ettiklerini ve daha sonra hiç kullanmadıkları ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hiçbirinin EBA’yı kullanmaması dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada sonuncu olarak öğrencilere neden EBA’yı tercih etmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin EBA’ya Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Sıklık
EBA İçeriği	Sıkıcı/Düz Anlatım	16
Değerlendirme	Tek Tip İçerik	4

EBA'nın tercih edilmeme sebebinin ağırlıklı olarak anlatımların sıkıcı ve düz olmasından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin video konu anlatımlarında özellikle anlatıcının anlatım tarzına bakarak karar verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde, özellikle anlatıcıların ses tonlarının aynı olduğu, mekanik bir anlatım sergiledikleri, konuların ana hatlarıyla anlatılması gibi cevaplar dikkat çekmektedir.

EBA kullanımına yönelik bazı öğrenci cevapları şu şekildedir:

“Hayır yararlanmıyorum. Bazı konulara hiç değinmiyorlar, bazı yerler çok gereksiz. YouTube’u tercih ederim.” (Ö4).

“EBA’daki anlatımlar hep aynı. İzlerken sıkılıyorum. Detaylı örnekler verilmiyor.” (Ö20).

“Hayır yararlanmıyorum. Çok düz anlatıyorlar, sıkılıyorum. Robot gibi anlatıyorlar.” (Ö15).

“EBA’daki anlatımlar düz ve sıkıcı. Biraz eğlendirmesi lazım. YouTube’u tercih ederim.” (Ö1).

Hayır. Çünkü gereksiz buluyorum. Anlatımları güzel değil. Pandemi döneminde zorunlu olarak izledim.” (Ö18).

“Hayır. Çünkü çok sıkıcı geliyor. Robot gibi anlatıyorlar. İki arasında YouTube’u tercih ederim.” (Ö17).

“Gerek kalmıyor çünkü bana bir şey katmıyor. EBA, konuları bölüm bölüm anlatıyor. YouTube konuyu komple özetliyor. YouTube benim için daha kolay, rahat ve anlaşılır. EBA’da ses tonu aynı, sıkıcı ilerliyor.” (Ö8).

“Nadiren yararlanıyorum. Pandemi döneminde yararlanmıştım. EBA’da dersler çok yüzeysel anlatılıyor ve yavaş olduğu için uykumu getiriyor.” (Ö11).

3. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, bir konuyu öğrenmek istediklerinde öncelikle yüz yüze eğitimi tercih ederken çevrim içi eğitim ortamlarını yardımcı kaynak olarak görmektedirler. Kaynar ve arkadaşları (2020), uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşlerini inceledikleri araştırmada benzer şekilde öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime göre daha faydalı bulduklarını tespit etmişlerdir. Öğrenciler öğrenme ortamında tek başına olmaktansa akranları ile birlikte olmak istediklerini belirtmekte, çevrimiçi öğrenme sırasında öğretmen ile etkileşime geçilmemesini bir öğrenme engeli olarak tanımlamaktadırlar. Bu da öğrencilerin buldukları yaş dönemi ile ilişkilendirilebilir. Ortaokul öğrencileri için sınıf ortamı ve akran ilişkilerinin önem taşıdığı görülmektedir. Bu nedenle çevrim içi eğitim süreçleri planlanırken öğrencilerin içinde buldukları yaş düzeyi ve gelişimsel ihtiyaçlarına dikkate alınmalıdır.

Öğrencilerin çoğunlukla haftalık ve aylık periyotlarda YouTube’u kullandıkları görülmektedir. Benzer çalışmalarda öğrencilerin günlük olarak YouTube platformuna giriş yaptıkları tespit edilmiştir (Cihangir, 2021; Kanat, 2022). Aradaki bu fark, kullanım durumundan kaynaklanmaktadır. Günlük olarak platforma giren öğrencilerin daha çok eğlence

amaçlı içerikleri izledikleri görülmektedir. Eğitim içerikleri daha uzun periyotlarda takip edilmektedir. Bu durum YouTube'un hem eğlence hem de eğitim amaçlı kullanıldığını göstermektedir. Kullanım sıklığının öğrencilerin akademik başarısı, ders çalışma takvimi ve zaman yönetimi ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencinin ders içeriğine yönelik olarak bilişsel farkındalığının yüksek olduğu, eksik öğrenmelerini zamanında telafi ettiği bilinmektedir. Akademik başarısı daha düşük öğrencilerin ise sınıf ortamında öğrenemedikleri konuları çevrim içi içeriklerle destekleyerek eksik öğrenmelerini giderdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin YouTube üzerinden konu anlatım videoları dinleme/izleme sebepleri iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar yeni konu-konu tekrarı yapmak ve yazılıya hazırlık çalışması yapmak olarak sıralanmaktadır. Kanat (2022), YouTube'u eğitim amaçlı kullanma durumlarını incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin genellikle derse hazırlık, konu tekrarı, anlamadıkları konuyu tekrar izleme sebepleriyle bu platformu kullandıkları görülmüştür. Bu ortamın özellikle “derse ait eksik öğrenmeleri tamamlama ve yazılıya hazırlık” amaçlı olarak tercih edildiği, ilk defa bir konunun öğrenilmesinde genellikle yüz yüze eğitimin tercih edildiği tespit edilen önemli bir sonuçtur. Çevrim içi içerikleri zenginleştirmenin öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermede etkili bir seçenek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ağırlıklı olarak *Tonguç Akademi* kanalını tercih ettikleri görülmektedir. *Tonguç Akademi* cevabını veren öğrencilerin kanalı seçme sebepleri ise kanalın konu anlatımını basit düzeyde ve ilgi çekici hâle getirerek anlatmasıdır. Benzer şekilde *Hocalara Geldik* kanalını seçen öğrenciler de kanalları konu anlatım tarzlarına göre seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu sayfaların sıklıkla tercih edilmesinin sebebi ise sınıf ortamında yüz yüze öğretim yapılıyor gibi bir ortam oluşturulmasından kaynaklıdır.

Tonguç Akademi kanalının 1,8 milyon abonesi bulunurken Hocalara Geldik kanalının 1,3 milyon abonesi bulunmaktadır. Bu kanalların haricinde öğrencilerin rastgele kanal seçimi yaptığı da tespit edilmiştir. Konu adı yazılarak yapılan aramalarda çıkan Benim Hocam, Derslike, Rüştü Hoca gibi kanalların 500 bin ile 1,5 milyon arasında abone sayıları bulunmaktadır. Videoların izlenme sayıları ise 10 bin ile 5 milyon arasındadır. Öğrencilerin kanal tercihleri daha kapsamlı bir çalışmayla tespit edilip, tercih sebepleri belirlenerek çevrim içi öğretim uygulamalarında bu yöntemlere yer verilmesi önerilmektedir.

Öğrenciler, YouTube üzerinden ağırlıklı olarak dil bilgisi konularını izlemeyi tercih etmektedirler. Öğrencilerin LGS'ye geçiş döneminde olması ve dil bilgisi konularında zorlanmaları nedeniyle bu yönde tercihte buldukları söylenebilir. YouTube ortamındaki Türkçe dersi içerikleri oluşturan kanalların videoları incelendiğinde dil bilgisi içerikli konu anlatım videolarının izlenme sayılarının fazlalığı bu sonucu desteklemektedir. Tonguç Akademi kanalının “10 dakikada filimsi” başlıklı videosu 3,1 milyon kez izlenmiştir (<https://www.youtube.com/watch?v=UpvwZarUt28>). Nitekim filimsiler konusunun öğrenciler tarafından soyut bulunan, zor anlaşılan bir konu olduğu, bol örnek, alıştırma ve tekrar ile daha iyi öğrenildiği bilinmektedir. Dil bilgisi konularının LGS'de sayısal olarak az olmasına rağmen fazlaca izlenmesi dilbilgisinin öğrenciler için hâlâ zor bir alan olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu durum okulda gerçekleşen dil bilgisi öğretiminin niteliğinin yeniden sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin hiçbirinin EBA platformundan yararlanmadığı tespit edilmiştir. Farklı bölgelerde yapılan araştırmalarda EBA'nın kullanım yoğunluğunun değiştiği görülmektedir (Aydın, 2020). Çalışmalarda çoğunlukla öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalarda ise EBA'nın okul içerisinde kullanımı ve canlı ders aracı olarak kullanım durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Özercan (2021) tarafından ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin EBA platformunda genellikle canlı dersleri takip ettikleri görülmektedir. Bu çalışmada da öğrenciler EBA'yı özellikle pandemi döneminde öğretmenlerin yönlendirmesiyle takip ettiklerini ve daha sonra kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin EBA'ya olan ilgisinin öğrenci kullanımını da etkilediği düşünülmektedir. Nitekim alanyazındaki araştırmalar, öğretmenlerin EBA'nın içeriğini yetersiz bulduklarını ve bu sebeple fazla kullanmadıklarını göstermektedir (Maden ve Önal, 2018; Şahin ve Erman, 2019; Sağır ve Elif, 2021; Yolcu ve Kurt, 2021; Yapar vd., 2022). Bu sebeple EBA platformunun öncelikle zenginleştirilmesi ve yeterli hâle getirilmesi ardından öğretmenlere bu içeriklerin tanıtılması gerekmektedir.

Bu araştırmada EBA'nın tercih edilmeme sebebinin ağırlıklı olarak anlatımların sıkıcı ve düz olmasından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin video konu anlatımlarında özellikle anlatıcının anlatım tarzına bakarak karar verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde EBA'da özellikle anlatıcıların ses tonlarının aynı olduğu, mekanik bir anlatım sergiledikleri, konuların ana hatlarıyla anlatılması gibi cevaplar dikkat çekmektedir. YouTube ise içerik üreticinin daha fazla etkileşim almak adına farklı öğretim yöntemlerini kullandığı, işitsel ve görsel öğelerden yararlandığı zengin bir öğretim ortamı sunmaktadır. Bununla birlikte kullanıcılardan gelen dönütleri dikkate almakta ve sürekli bir gelişim göstermemiştir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitsel amaçlı hazırlanan EBA gibi platformların da öğrencilerin gelişim düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması, değişen ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Ateş, M., Çerçi, A., ve Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 105- 117.
- Atıcı, B., ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10, 10-12, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA tv üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Alp, Y. ve Kaleci, D. (2018). YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 57-68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/35833/373837>
- Balkaya, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerine yönelik öğrenme amaçlı Youtube kullanımına ilişkin ölçme aracı geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bartolomé, A. (2008). Web 2.0 and new learning paradigms. *ELearning Papers*, 8, 1-10.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Cihangir, H. H. (2021). *Youtube'un eğitim ortamı olarak kullanımının izleyici ve öğretmen bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- DiNuccy, D. (1999). *Fragmented future Print*, 53(4), 32. http://darcy.com/fragmented_future.pdf Erişim Tarihi: 10.12.2022.
- Dilekçi, A. (2021). Türkçe eğitimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA). *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1-17.
- Er, O. ve Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Gürleroğlu, I. ve Yıldırım, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin web 2.0 destekli eğitsel web sitesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 191-217.
- İskender, H. (2016). Eğitim bilişim ağında bulunan 7. sınıf Türkçe dersi videolarının ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 1043-1067.
- Johnston, A. N., Barton, M. J., Williams-Pritchard, G. A., & Todorovic, M. (2018). Youtube for millennial nursing students; using internet technology to support student engagement with bioscience. *Nurse education in practice*, 31, 151-155.
- Kanat, K. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin Youtube ve Youtuberları eğitim amaçlı kullanım durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karaman, S., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35-40, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentük Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(7), 3269-3292. 10.7827/TurkishStudies.44486
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S. J. & Churchwood, A. (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. *Faculty of Education, Archive*, 517-525.
- Köse, E. (2018). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının dil bilgisi konuları açısından EBA ve Türkçe öğretim programı ile eşgüdümlülüğü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kuyucu, M. (2019). Y kuşağı ve YouTube: Y kuşağının Youtube platformunu kullanım amaçları. *Journal of International Social Research*, 12(63), 1107-1120.
- Maden, S. ve Önal, A. (2018). Elektronik bilişim ağındaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Fatih projesi*. Erişim Adresi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> Erişim Tarihi:16.12.2022.
- Punch, K.F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş*. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H.B. ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

- Rogers, P. C., Liddle, S. W., Peter, C., Doxey, A. & Brady, I. (2007). Web 2.0 learning platform: Harnessing collective intelligence. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(3), 16-33.
- Sağbaş, Ö. F. (2022). *İlkokul öğrencilerinin Youtube’u eğitim amaçlı kullanma durumları, ebeveynlerinin demografik özellikleri ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Sağır, Ş. U. ve Elif, D. (2021). Pandemi sürecinde EBA platformuna yönelik sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 333-352.
- Sağlık, Z. Y. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Şahin, M. ve Erman, E. (2019). Tarih dersi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’na (EBA) ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 256-275.
- Tonguç Akademi YouTube Kanalı. <https://www.youtube.com/watch?v=UpvwZarUt28>. Erişim Tarihi: 14.03.2023.
- TÜİK (2022). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. Erişim Adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587) Erişim Tarihi: 18.12.2022.
- O’reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Erişim Tarihi: 11.12.2022.
- Özercan, H. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA)’na ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Yapar, N. E., Bozgün, K. ve Sağır, Ş. U. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde EBA platformu online uzaktan eğitimleri hakkında öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1891-1933.
- Yazıcı, S., Ocak, İ. ve Bozkurt, M. (2021). Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 474-487.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. ve Murat, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı derslerle ilgili öğretmenlerin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (87), 241-262.

Extended Abstract

In our age, the ways of obtaining information have changed compared to the past years and the process of digitalization of education has gained speed with internet providers. Digital content has started to replace printed materials rapidly via the Internet. This has made information accessible and accessible wherever there are internet providers. Especially during the COVID-19 pandemic, the use of digital applications has become a necessity and has reached higher levels. Internet usage rate of individuals aged 16-74 in Turkey reached the highest level in 2022 with 85% (Turkish Statistical Institute TÜİK, 2022).

In this research, EBA and YouTube, which are Web 2.0 tools that have become one of the ways for students to obtain information, will be examined. The aim of the research is to determine the use of YouTube and EBA, which are Web 2.0 tools, for the Turkish lesson of the students in the eighth grade and to reveal the opinions of the students about these tools. For this purpose, answers were sought for the following sub-problems:

- How do students prefer online learning environments for Turkish lessons?
- What is the frequency of students' use of YouTube for Turkish lessons and what are the students' reasons for using YouTube?
- Which YouTube channels do students prefer for Turkish lessons and for which subjects do they use YouTube?
- What is the frequency of students' use of EBA for Turkish lessons and what are the students' views on EBA?

The research is a case study designed in accordance with the qualitative research paradigm. Case studies are based on 'how' and 'why' questions and allow the researcher to examine a phenomenon or event in depth (Yıldırım and Şimşek 2013). The study group of the research consists of 20 secondary school students, 12 girls and 8 boys, studying in the eighth grade in Amasya in the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data. The use of Web 2.0 tools for the Turkish lesson of the eighth grade students participating in the research and the students' views on these tools were grouped under four main themes. These themes are; students' preference of online learning environments for Turkish lessons, frequency of use of YouTube and reasons for use, preferred YouTube channels and for which topics YouTube is used, frequency of use of EBA and opinions about EBA.

According to the results obtained from the research, when students want to learn a subject, they prefer face-to-face education first, and they see online education environments as a helpful resource. Kaynar et al. (2020) found that students found face-to-face education more beneficial than distance education.

It is seen that students mostly use YouTube in weekly and monthly periods. In similar studies, it has been determined that students log into the YouTube platform daily (Cihangir, 2021; Kanat, 2022). This difference is due to the use case. It is seen that students who log on to the platform on a daily basis mostly watch content for entertainment purposes. Education-related content is followed in longer periods.

Students' reasons for listening/watching lecture videos on YouTube are grouped under two headings. These are listed as repeating a new subject-subject and preparing for the exam. In the research, it is seen that the students mostly prefer Tonguç Academy channel. The reasons for choosing the channel by the students who gave the answer to Tonguç Academy is that the channel explains the subject in a simple and interesting way. Students mostly prefer to watch grammar topics on YouTube. It can be said that the students chose this direction because they had difficulties in grammar for the High School Entrance Examination. In the study, it was determined that none of the students benefited from the EBA platform. In studies conducted in different regions, it is seen that the intensity of use of EBA varies (Aydın, 2020). In this study, it was determined that the reason why EBA was not preferred was mainly due to the boring and flat expressions.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1254-1285, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

OKUMA STRATEJİLERİNE YÖNELİK YAZILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Betül KERAY DİNÇEL*

Gül SANLAV**

Geliş Tarihi: 14.06.2023

Kabul Tarihi: 05.09.2023

Öz

Bu araştırmanın amacı 1995-2022 yılları arasında Türkiye’de okuma stratejileri üzerine yapılan 102 lisansüstü tezin yıl, tür, üniversite, enstitü, ana bilim dalı, konu, yöntem, desen, çalışma grubu, veri toplama araçları ve anahtar kelime eğilimlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın modeli sistematik derleme yöntemiyle tasarlanmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesi yöntemi kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezlerin çoğunun yüksek lisans tezi olduğu, en fazla 2018 ve 2019 yıllarında Gazi Üniversitesinde, eğitim bilimleri enstitülerinde ve Türkçe eğitimi ana bilim dalında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla üstbilişsel okuma stratejileri, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerinin konu edildiği, nicel yöntemlerin özellikle deneysel desen, ilişkisel tarama deseni, tarama deseni, tek denekli desenlerin tercih edildiği belirlenmiştir. En fazla öğretmen adayları ve dördüncü sınıflarla grup olarak ise ortaokul öğrencileriyle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak genellikle okuduğunu anlama testi, görüşme formu, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Okuduğunu anlama, okuma stratejileri, okuma, üstbilgi ve akıcı okuma anahtar kelimelerine sıkça yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuma stratejisi, lisansüstü tezler, sistematik derleme.

EXAMINATION OF GRADUATE THESIS ON READING STRATEGIES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The aim of this study is to determine the year, type, university, institute, major discipline, subject, method, design, study group, data collection tools and keyword trends of 102 postgraduate theses on reading strategies in Turkey between 1995 and 2022. The model of the study was designed by systematic review method. In the analysis of the data, descriptive analysis was performed using document analysis method. It was revealed that most of the postgraduate theses on reading strategies were master's theses, mostly in 2018 and 2019, at Gazi University, in educational sciences institutes and in the main branch of Turkish education. It was determined that mostly metacognitive reading strategies, reading strategies and reading comprehension strategies were the subject, quantitative methods, especially experimental design, relational screening design, survey design, single-subject designs were preferred. Most

* Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, betulkeraydincel@gmail.com.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gul.sanlav@gmail.com.

of the studies were conducted with pre-service teachers and fourth graders and with secondary school students as a group. Reading comprehension test, interview form and personal information form were used as data collection tools. It was found that the keywords reading comprehension, reading strategies, reading, metacognition and fluent reading were frequently used.

Keywords: Reading, reading strategy, graduate theses, systematic review.

Giriş

Okumanın fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki yönü vardır. Görmeyle başlayan süreç anlamlandırmayla son bulur. Anderson ve Pearson (1984)'da okumanın basılı sayfa üzerinde gözün odaklanması ile başlayan ve bilginin uzun süreli semantik belleğe kodlanması veya daha sonra dış dünyadaki birine anladığını göstermek amacıyla geri alınması ile biten bir süreç olduğunu ifade ederler. Onlara göre bir kişinin bir metni anladığını söylemek, metindeki bilgi için zihinsel bir "yuva" bulduğunu ya da bu yeni bilgiyi yerleştirmek için mevcut olan akıl evini değiştirdiğini söylemektir. Pearson (1993) ise anlamamanın, okuyucu metni okumaya başlamadan önce başlayan, metni okumayla birlikte ve metin bittikten sonra da devam eden aktif bir süreç olduğunu yani anlamamanın okuma sürecinin sonunda gerçekleşen özetleyici bir durumdan ziyade aşamalı, biçimlendirici, yapıcı bir süreç olduğunu belirtir.

Bilinçli bir okuyucu okuma sürecini belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirir. Grellet (1981)'e göre okumanın iki ana nedeni vardır. İnsanların zevk ve bilgi (bir şeyler öğrenmek veya elde ettiğiniz bilgilerle bir şeyler yapmak) için okuduklarını ifade eder. National Reading Panel (NRP) (2000) raporunda okumanın amaçlı ve aktif bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bir okuyucu, okuduğunu anlamak ve bu anlayışı kullanmak, bir metni öğrenmek, bilgi edinmek veya eğlenmek için okuyabilir. Rapora göre çeşitli anlama amaçları, okuyucunun dünya bilgisini kullanmasını gerektirir. Bu bilgi, okuyucunun metinden anlamlar çıkarmasını, bu anlamların hafızadaki temsillerini oluşturmasını ve okunanla ilgili bilgileri başkalarıyla iletişim kurmak için kullanmasını sağlar.

Paris ve arkadaşları (1983), stratejilerin kasıtlı eylemler olduğunu ve bu nedenle bilinçli bir şekilde kullanılabilirliğini ifade ederler. Alexander ve arkadaşları (1998) ise stratejileri diğer insan eylemlerinden ayıran altı özelliğin prosedürel, amaçlı, çaba gerektiren, istekli, gerekli ve kolaylaştırıcı stratejiler olduğunu belirtirler. Oxford (1993)'a göre stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için attığı adımlardır ve özellikle dil öğrenimi için önemlidir. Çünkü bunlar iletişimsel yetkinliği geliştirmek için gerekli olan aktif, kendi kendini yöneten katılım için araçlardır. Uygun dil öğrenme stratejileri, gelişmiş yeterlik ve daha fazla özgüven ile sonuçlanması üzerinde durmuştur. Alexander ve arkadaşları (1998) da öğrencilerin bir alanda daha fazla yeterlilik kazandıkça, stratejik davranışlarında hem niceliksel hem de niteliksel değişimler olması gerektiğini belirtirler. Başlangıçta, stratejiler öncelikle alan bilgisi edinmek ve tipik sorunları çözmek için araçlar olarak kullanıldığını açıklarlar. Bu noktada, stratejiler genellikle verimsiz, beceriksiz ve etkisizdir. Öğrencilerin konuya hâkimiyeti arttıkça, alan bilgisi edinmek ve ortak sorunları çözmek için kullanırken stratejilerin otomatik, karmaşık, etkili ve esnek hâle geldiğini ifade ederler.

Paris ve arkadaşları (1983) ise çok zor bir görev olduğunda ya da var olan beceriler işe yaramadığında da stratejilere ihtiyaç duyulduğundan bahsederler. Munby'nin (1978) dil becerileri taksonomisinde anlamayla ilgili hususlar şu şekildedir:

- Bir dilin kodlarını tanıma
- Alışılmadık sözcük öğelerinin anlamı ve kullanımı hakkında çıkarım yapma
- Açıkça belirtilen ve belirtilmeyen bilgileri anlama
- Metinde açıkça belirtilmeyen bilgileri anlama
- Kavramsal anlamı anlama
- Cümlelerin ve ifadelerin iletişimsel değerini (işlevini) anlama
- Cümle içindeki ilişkileri anlama
- Sözcük bağdaşıklığı ve gramer bağdaşıklığı araçlarıyla bir metnin bölümleri arasındaki ilişkileri anlama
- Metnin dışına çıkarak yorumlama
- Söylemdeki göstergeleri tanıma
- Bir söylemdeki ana noktayı veya önemli bilgiyi belirleme
- Ana fikri, destekleyici ayrıntılardan ayırt etme
- Özetlemek için göze çarpan noktaları ayıklama
- Bir metinden ilgili noktaları seçerek çıkarma
- Öne çıkan/ilgili noktaları özet hâline getirme
- Gereksiz veya ilgisiz bilgi ve öğelerini reddederek metni küçültme
- Elde etmek için gözden geçirme
- Özel olarak gerekli bilgileri bulmak için tarama
- Bilgileri yeniden kodlama (anlam denkliliğini anlama)

Guthrie ve Wigfield (1999), bir kişinin bir metni tesadüfen anlamasının pek olası olmayacağını söylemiştir. Kişi metnin farkında değilse, ona dikkat etmezse, ondan anlam çıkarmayı seçmezse veya bilgiyi yapılandırmak için bilişsel çaba sarf etmezse, çok az anlama gerçekleşir. Bu düşünceden hareketle metin üzerinde bir hâkimiyetin olamayacağı açıktır. Okumada da bu gelişim görülebilir. Paris ve arkadaşlarının (1983) da belirttiği gibi çoğu öğretmen, çocukların sürekli okuma motivasyonu ile kendi kendini kontrol edebilen öğrenenler olmalarına yardımcı olmaya çalışır. Okuma durumunu kontrol edebilen öğrencinin okumasında niyetleri, seçimleri ve çabaları yattığı için stratejik davranışın açıkça söz konusu olduğunu vurgular.

Her okuma amacı beraberinde bir strateji kullanımını getirir. Alexander ve arkadaşlarına (1998) göre stratejiler bireyin niyetini temsil eder. Bir okuyucu, bir ders kitabı bölümünü anlamak, bir şiiri değerlendirmek veya bir bisikletin montaj talimatlarını anlamak gibi bir amaca yönelik stratejiler kullanmaya niyetlenir. Grellet (1981), yazılı bir metni anlamının ondan gerekli bilgileri olabildiğince verimli bir şekilde çıkarmak anlamına geldiğini söylemiştir. Örneğin bir ilan panosunda belirli bir daire tipinin reklamı olup olmadığını tarama ile bilimsel bir dergide özel ilgi alanımız olan bir makaleyi dikkatlice irdelemek için farklı okuma stratejileri kullanılması

gerektiğini belirtir. İlk durumda, yetkin bir okuyucunun ilgisiz bilgileri hızla reddedeceğini ve aradığını bulacağını ikinci durumda ise metnin ana fikrini anlamak yeterli olmadığını daha ayrıntılı bir anlayışın gerektiğini ifade eder.

Mokhtari ve Reichard (2002) genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri, destekleyici okuma stratejileri olarak okuma stratejilerini üçe ayırır. Pressley ve Afflerbach (1995), bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerinden bahseder. Okkinga vd. (2018) okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak sınıflar. Sailors ve Price (2010) bilişsel okuma stratejilerinin neler olduğunu sıralar. Wang (2016) bilişsel stratejiler (aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya stratejiler), üstbilişsel stratejiler, sosyal stratejiler olarak ayırır.

Literatür taraması sonucunda (Pressley ve Afflerbach, 1995; Mokhtari ve Reichard, 2002; Okkinga vd., 2018; Sailors ve Price, 2010; Wang, 2016) okuma stratejileri şu şekilde özetlenebilir:

Ön bilgilere erişme	Ön bilgileri etkinleştirme	Ön bilgileri kullanma	Amaç belirleme	Sınıflandırma	Ana fikir / Tema belirleme
Önemli ayrıntıları bulma, seçme ve açıklama	Soru sorma	Cevap verme	Gözden geçirme	Tarama	Görselleştirme
Kelimeyi tanıma/ tanımlama	Sözlük kullanma	Önemli noktaları ilişkilendirme	Altını çizme	Tekrar okuma	Not alma
Yeniden ifade etme	Tahmin etme	Tahminleri doğrulama	Özetleme	Metin yapısını kullanma	Dil bilgisel yapıları inceleme
Dilsel ipuçlarını kullanma	Zihinsel görüntüleri kullanma	Geri çağırma (hatırlama)	Metnin niteliklerini değerlendirme	Elde edilen bilgiyi kullanma	İşaretleme
Yüksek sesle okuma	İçeriği onaylama / onaylamama	Okuma hızını ayarlama	Okuduklarını başkalarıyla tartışma	Sonuç çıkarma	Görüş bildirme

Şekil 1: Okuma Stratejileri

Afflerbach, Pearson ve Paris (2008), okuma stratejilerini kasıtlı, bilinçli, üstbilişsel eylemler olarak tanımlamışlardır. Öğrencinin bir okul yılı düşünüldüğünde aylarca süren pratikle, stratejinin daha az kasıtlı dikkat gerektireceğini ve öğrencinin onu daha hızlı ve daha verimli kullanacağını açıklamışlardır. Zahmetsiz ve otomatik hâle geldiğinde ise okuma stratejisinin bir okuma becerisi hâline geleceğini belirtmişlerdir.

NRP (2000) raporunda, okuyucuların normalde gayriresmî olarak aktif anlama için stratejiler edinebileceği üzerinde durulmuştur. Anlama stratejileri, öğrencilerin okumaya çalışırken ne kadar iyi kavradıklarının farkına varmalarına rehberlik eden özel prosedürler olarak değerlendirilir. Bu stratejilerin öğretiminin metin anlayışında ve bilgi kullanımında gelişmeye yol açacağına inanılmaktadır. Anlama stratejileri eğitiminin, okuyucuya bunları edinme ve kullanma

konusunda yol gösteren, model olan veya rehberlik eden bir öğretmen tarafından gerçekleştirilebileceği vurgulanır. Bu stratejiler edinildiğinde, okuyucu öğretmenden bağımsız hâle gelir. Bunları kullanarak okuyucunun, yardım almadan metinle etkili bir şekilde etkileşim kurabileceğini belirtmişlerdir.

Bilimsel incelemeler yapmak için NRP (2000) tarafından 1979'dan günümüze metin anlama öğretimi üzerine literatürü araştırmış ve metin anlama öğretimi üzerine 203 çalışma incelenmiştir. Sözen (2022), okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak okuma stratejileri ve yöntemlerini başlıklar hâlinde anlatmıştır. Sayım (2019), okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik lisansüstü tezlerini; Karadağ (2014), okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerini; Özdemir (2018), okumaya ilişkin tezlerin eğilimlerini; Topal, Ongun, Arıcı (2022) ve Ceren, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) okuma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelemişlerdir.

Kırs (2022), 1990-2020 yıllarındaki ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları metasentez yöntemiyle değerlendirmiştir. Kaya (2021), yüksek lisans, doktora ve makaleleri tarayarak okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin etki büyüklüklerini belirlemeye çalışmıştır.

Aydın (2020); Doğan, Güneş ve Demir (2022) Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerini incelemişlerdir. Bakan ve Çelebi (2022), Türkiye'de akıcı okuma becerisine yönelik yapılan lisansüstü tezler ve makaleleri incelerken Maden (2020), akıcı okumaya yönelik lisansüstü tezlerini incelemiştir. Gürkaner ve Güven (2020) ise Türkiye'de akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü tezlerini ilkökul düzeyindeki araştırmalarla sınırlandırmıştır.

Yapılan araştırmalarda okuma eğitimi, okuma alışkanlığı, akıcı okuma, eleştirel okuma gibi konularda lisansüstü tez veya makale incelemelerine dayalı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Akıcı okuma, eleştirel okuma gibi konular okuma stratejilerini kısmen içerse de daha büyük bir çerçeve olan okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problem durumu "1995-2022 yılları arasında Türkiye'de okuma stratejisi üzerine yazılan lisansüstü tezlerin eğilimleri nelerdir?" şeklindedir. Bu doğrultuda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Okuma stratejilerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin;

1. Yıllara ve türlere göre dağılımı nasıldır?
2. Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Enstitülere göre dağılımı nasıldır?
4. Ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
5. Konularına göre dağılımı nasıldır?
6. Yöntem ve desenlere göre dağılımı nasıldır?
7. Çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
8. Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

9. Anahtar kelime dağılımı nasıldır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 1995-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin derlenmesi amaçlandığı için derleme çeşitlerinden sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır (Higgins ve Thomas, 2019; Grimshaw vd., 2003; Karaçam, 2013).

1.2. Verilerin Toplanması

Okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezleri belirleyebilmek için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanında “okuma stratejisi, okuma stratejileri, okuduğunu anlama stratejisi, okuduğunu anlama stratejileri” anahtar kelimeleriyle arama yapılmıştır.

Araştırma herhangi bir çalışma grubuyla (ilkokul, ortaokul vs.) sınırlandırılmamıştır. Herhangi bir yıl aralığı belirlenmeden araştırmanın başladığı tarihe kadarki lisansüstü tezlerin tamamı dâhil edilmiştir. 03.02.2023 tarihine kadarki lisansüstü tezler taranmıştır. Kendiliğinden ortaya çıkan bu durumda ise 1995-2022 yılları arasındaki lisansüstü tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Tezlerin erişime açık olması özellikle analiz açısından önem taşımaktadır. 105 tez içerisinde 3 tezin erişimine izin verilmediği için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okuma stratejileri üzerine yapılmış 102 tez oluşturmaktadır.

1.3. Verilerin Analizi

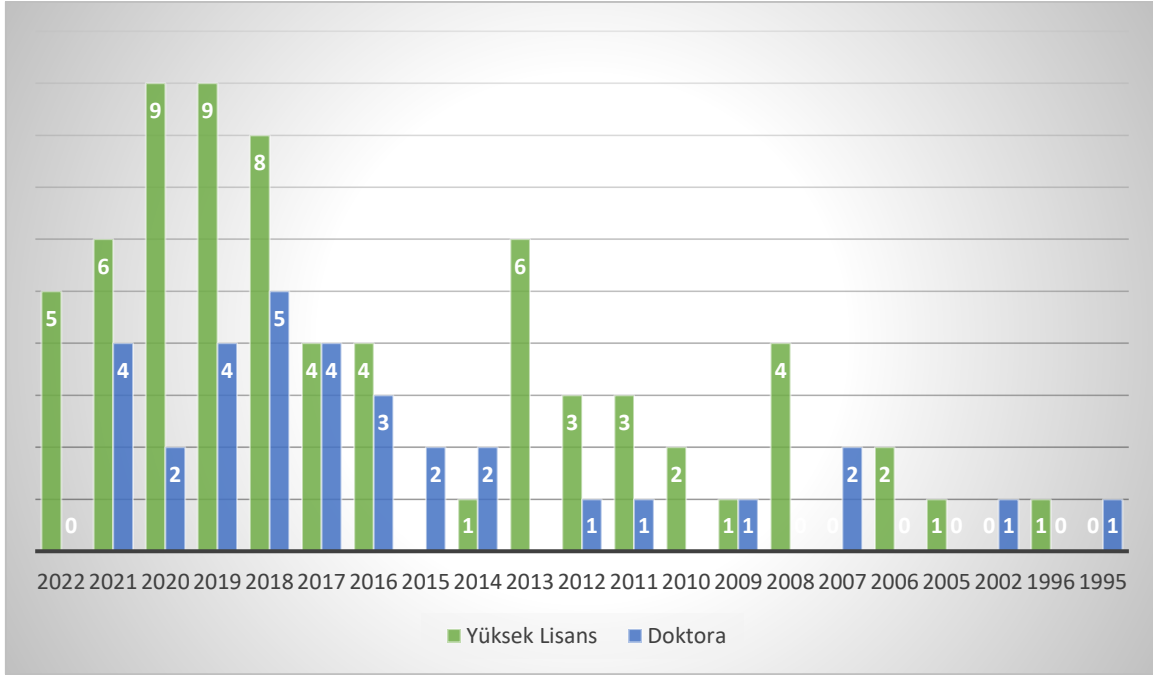
Her tezin bir defa incelemeye tabi tutulmasına önem verilmiştir. Tezler 1’den 102’ye kadar numaralandırılarak incelemeye başlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Belirlenen 102 lisansüstü tezi yıl, tür, üniversite, enstitü, ana bilim dalı, konu, yöntem, desen, katılımcı grubu, veri toplama araçları ve anahtar kelime başlıklarından oluşan bir şablona göre analiz edilmiştir.

Geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için lisansüstü tezlerin belirlenmesinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı listeler hazırlanarak karşılaştırma yapılmıştır. İncelemeye tabi tutulacak lisansüstü tezler belirlendikten sonra şablona göre iki araştırmacı tarafından da betimsel analiz yapılmıştır. Diğer başlıklarda hiçbir görüş ayrılığı yaşanmazken sadece anahtar kelimelerin temalaştırılmasında %3 oranında bir görüş ayrılığı yaşanmıştır. Bu durumu netleştirmek için üçüncü bir uzmandan yardım istenmiş ve bu başlıkta da %100 uyum sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 2015).

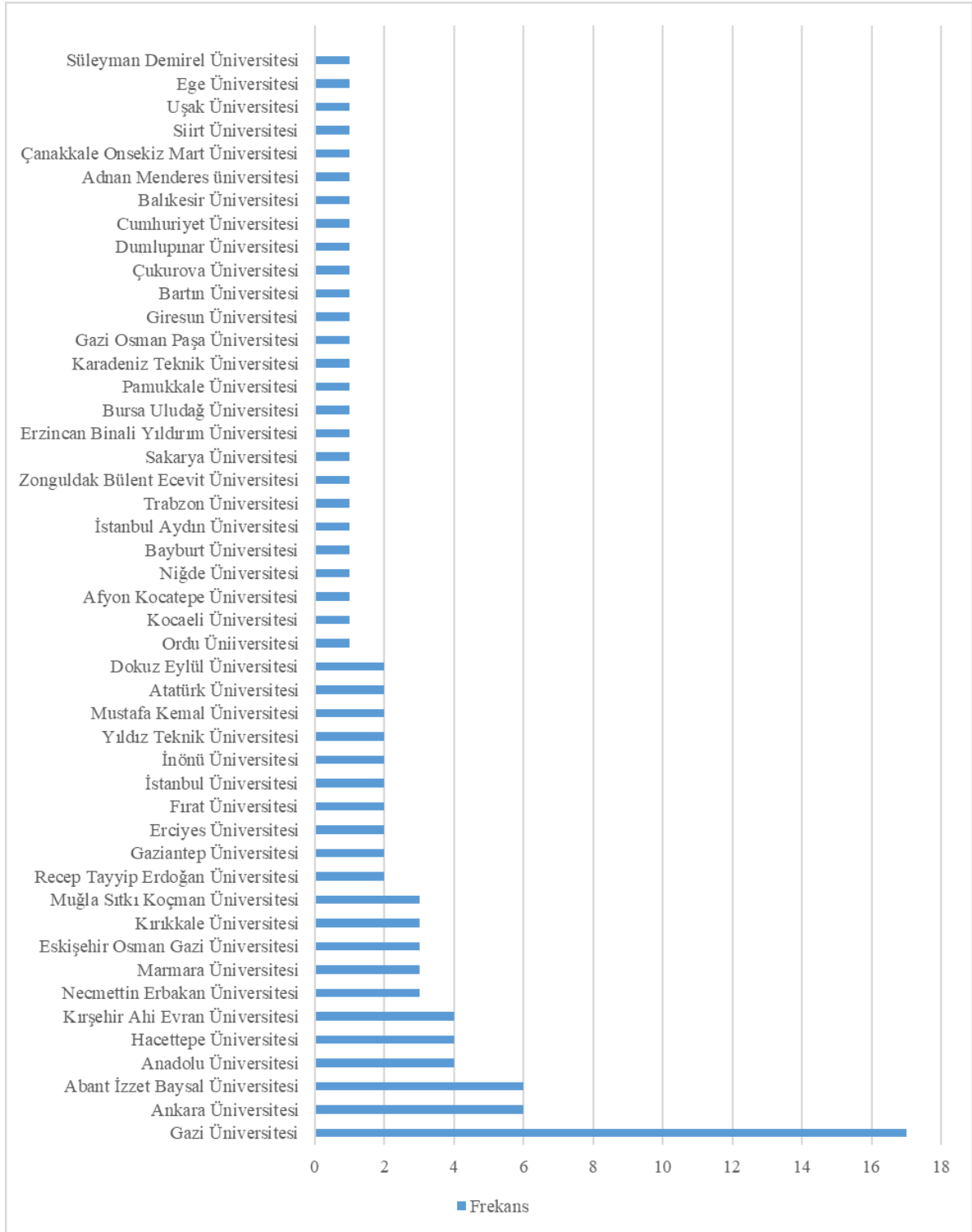
2. Bulgular

Bu çalışmanın alt problemlerine ait bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.



Şekil 2: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara ve Programlara Göre Dağılımı

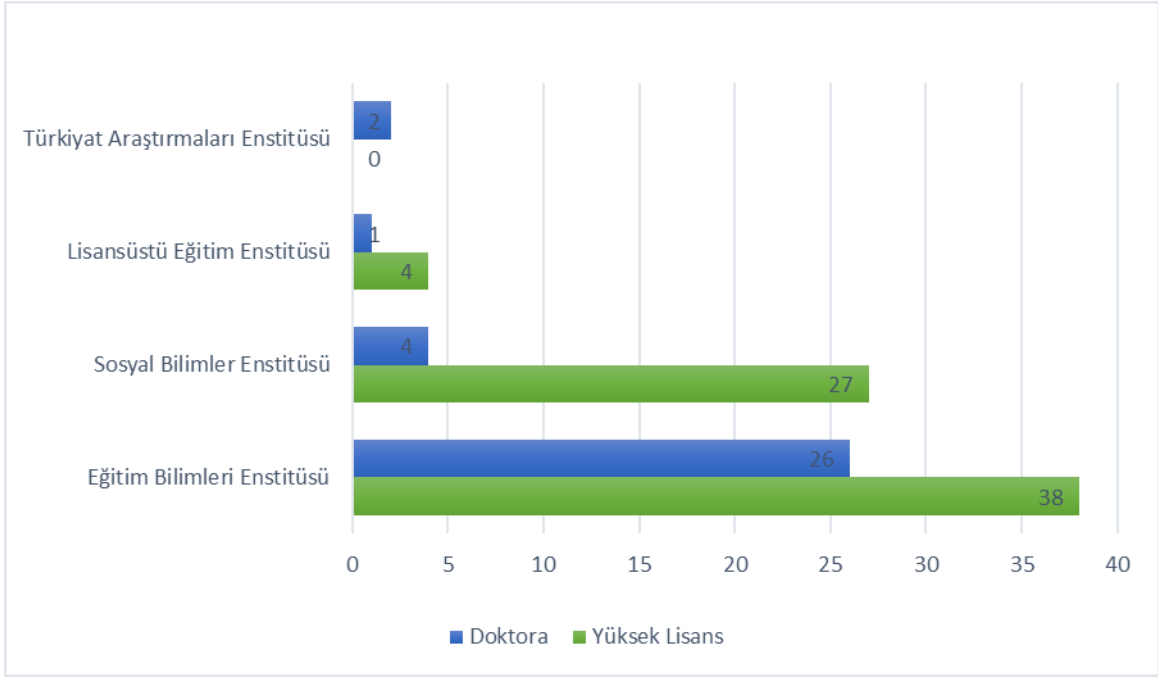
Okuma stratejilerine yönelik yapılan tezlerin 69'u yüksek lisans, 33'ü ise doktora tezidir. Okuma stratejilerine yönelik yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı, tezlerin sayısının da 13 olduğu görülmektedir. Diğer tez sayılarının 2020 yılında 11, 2021 yılında 10, 2017 yılında 8 olduğu görülmektedir. 2022 yılında düşüş olduğu görülmektedir. Doktora tezleri en fazla 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında yayımlanmıştır. 33 doktora tezinin 22'si 2016-2021 yılları arasında yayımlanmıştır. Aynı zamanda 69 yüksek lisans tezinin 45'inin 2016-2022 yılları arasında yayımlandığı görülmektedir.



Şekil 3: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

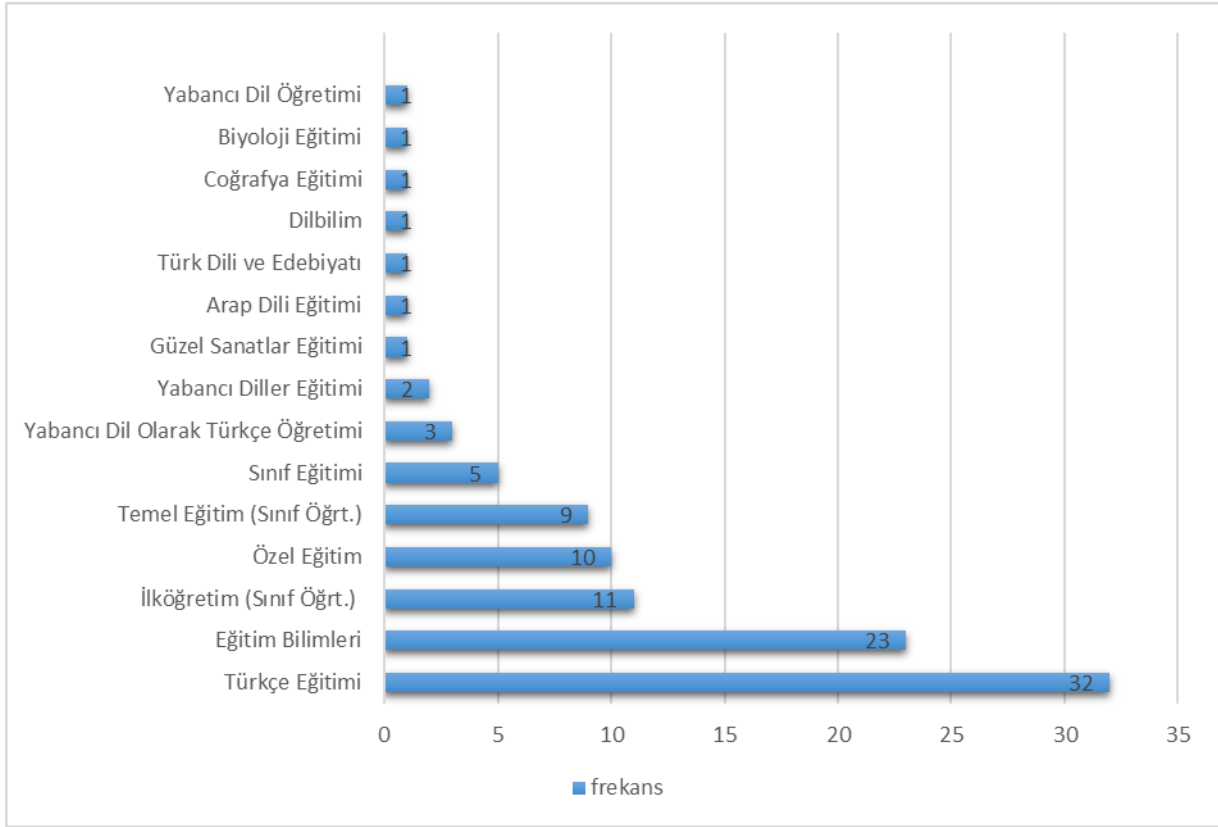
Okuma stratejilerine yönelik yazılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelenmiştir. Bu konuda toplamda 47 üniversitede çalışma yapılmıştır. Okuma stratejileri üzerine en çok tez çalışmasını yapan 17 tez sayısı ile Gazi Üniversitesidir. 17 tezin 13'ünün doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Gazi Üniversitesini 6 tez ile Ankara Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal

Üniversitesi takip etmektedir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinde ise okuma stratejileri konusuna ilişkin olarak 4'er tez çalışması yapıldığı görülmektedir.



Şekil 4: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Okuma stratejilerine yönelik 64 tezin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı bu tezlerin 38'inin yüksek lisans, 26'sının doktora tezi olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitüsünü 31 tez ile Sosyal Bilimler Enstitüsü takip etmektedir. Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde 5, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde ise 2 tez yapılmıştır.



Şekil 5: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Okuma stratejilerine yönelik yazılan tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımına bakıldığında okuma stratejilerine yönelik en fazla çalışmanın 32 tez sayısı ile Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapıldığı görülmektedir. Diğer tezlerin sırasıyla 23'ünün Eğitim Bilimleri, 11'inin İlköğretim Ana Bilim Dalı, 10'unun Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, 9'unun Temel Eğitim Ana Bilim Dalında yapıldığı görülmektedir. Aslında İlköğretim, Temel Eğitim ve Sınıf Eğitimi olarak ifade edilen ana bilim dallarının sınıf öğretmenliği olduğu düşünüldüğünde de bu ana bilim dalına ilişkin 25 tezin olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konu	f
Üstbilişsel okuma stratejileri	14
Okuma stratejileri	11
Okuduğunu anlama stratejileri	8
Bilişsel farkındalık stratejileri	5
Akıcı okuma stratejileri	5
Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları	4
Okuma güçlükleri	3
Özetleme becerileri	2
Dijital/elektronik ortamlarda okuma	2
Soru çözümünde kullanılan üstbilişsel stratejiler	2
Eko okuma stratejisi	2
Bilişsel okuma stratejileri	2
Yaratıcı okuma	2
İngilizce okuma stratejileri	2
Tekrarlı okuma stratejisi	2
Tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması	1
Tekrarlı okuma ve görsel anlama programı (TOGAP)	1

Büyük ölçekli kuralların öğretimi	1
Düşünce yazıları	1
Anlamli gruplandırma stratejisi	1
Bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımı	1
Gençlik romanları	1
Şematik öğrenme modeli	1
Kitap okuma amaç ve stratejileri	1
Sq3r okuma stratejisi	1
Matematik problemi çözme başarısı	1
Öz düzenleyici öğrenme	1
Zihinsel imaj oluşturma öğretimi	1
Doğrudan ve akranla öğretim	1
Paylaşımli kitap okuma	1
Ağ araştırmasına dayalı öğretim	1
Strateji tabanlı öğretim	1
Etkileşimsel okuma modeli	1
Düşün stratejisi (3d) öğretimi	1
Blog kullanımı	1
İçerik temelli öğretim	1
Müzik yazısını etkili kullanma becerileri	1
Kelime duvarı yöntemi	1
Soru sorarak okuma stratejisi	1
İşlemsel okuma modeli	1
Etkinlik temelli şiir çalışmaları	1
Pq4r öğrenme stratejisi	1
Grafik düzenleyicileri	1
Derinlemesine okuma stratejisi	1
Okuma gelişim programı	1
Nitelikli kitap okuma (Niko) erken müdahale programı	1
Diyalojik okuma stratejisi	1
Okuma (anlama) öğretimi	1
Yerel kültüre ait öğeler içeren İngilizce metinler	1
Akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisi	1
Akıcı okuma stratejileri aile eğitim programı (Akosep)	1
Üç aşamalı yaklaşım modeli	1

Tablo 1’de okuma stratejilerine yönelik yazılan çalışmalarda ele alınan konular yer almaktadır. Çalışmalarda en fazla ele alınan konuların üstbilişsel okuma stratejileri, okuma stratejileri, okuduğunu anlama stratejileri, bilişsel farkındalık stratejileri, akıcı okuma stratejileri olduğu görülmektedir.

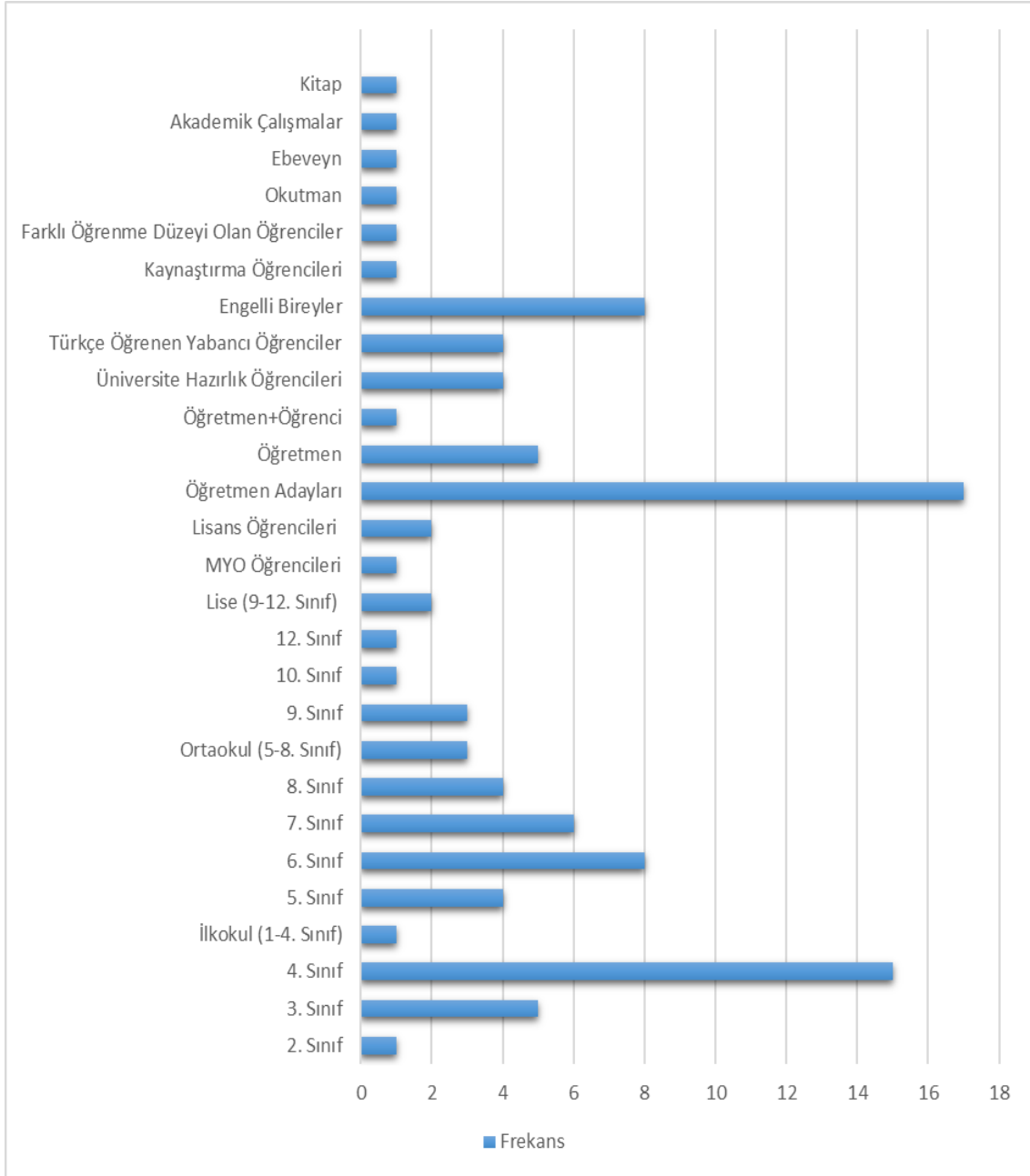
Tablo 2: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Yöntem ve Desenlere Göre Dağılımı

Yöntem	Desen	f
Nicel	Deneyisel	16
	İlişkisel Tarama	14
	Tarama	10
	Tek Denekli	9
	Betimsel Tarama	5
	Korelasyonel	3
	Belirtilmemiş	3
	Genel Tarama	2
	Nedensel Karşılaştırma	1
	Nitel	Durum Çalışması
Eylem Araştırması		5
Tematik İçerik Analizi		1
Alan Araştırması		1
Biçimlendirici Deneme Modeli		1
Belirtilmemiş		1
Karma		23

Belirtilmemiş	6
Açımlayıcı Sıralı Desen	4
Açıklayıcı Sıralı Desen	3
Ardışık Açıklayıcı Desen	2
İç İçe Desen	2
Yakınsayan Paralel Desen	2
Kısmen Karma Sıralı Baskın Statülü Tasarım	2
Tümleşik Desen	1
Tek Nuktada Birleştirme Modeli	1
Toplam	102

Okuma stratejilerine yönelik yazılan tezlerden nicel yöntemle 63, karma yöntemle 23 ve nitel yöntemle 16 tezin tasarlandığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunluğunda nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Nicel yöntemlerle yapılan çalışmalarda en çok kullanılan desenin deneysel araştırma (16) olduğu görülmektedir. Deneysel araştırmayı sırasıyla ilişkisel tarama (14), tarama (10), tek denekli araştırma (9) takip etmektedir. Nitel yöntemlerden ise en fazla kullanılan durum çalışması (7) sonrasında eylem araştırmasıdır (5).

Tezlerde tercih edilen yöntemlerin genel eğilimi nicel yöntem iken en az nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma desenlerinde ise genel eğilimin deneysel araştırma, ilişkisel tarama araştırması şeklinde olduğu görülmektedir.



Şekil 6: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Okuma stratejilerine yönelik yazılan tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı incelenmiştir. Şekil 6’da görüldüğü gibi okuma stratejilerine yönelik yapılan tezlerin 17’sinde çalışma grubunu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Toplamda ortaokul öğrencilerine yönelik yapılmış 25 tez bulunmaktadır. Bu tezlerden özellikle 8’i 6. sınıflara, 6’sı 7. sınıflara aittir. İlkokul öğrencileriyle yapılan toplamda 22 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmalardan 15 tanesi yalnızca 4. sınıf öğrencilerine aittir. Engelli bireyler, kaynaştırma öğrencileri, farklı öğrenme düzeyi olan öğrenciler birlikte düşünüldüğünde de sayılarının 10’u bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	f
Test	63
Okuduğunu anlama testi	32
Bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testi	7
Başarı testi	4
Öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testi	3
İngilizce okuduğunu anlama başarı testi	2
Kelime bilgisi başarı testi	2
Şiir metnine dayalı okuduğunu anlama testi	1
Torrance yaratıcı düşünme testi	1
Kalıcılık testi	1
Sosyal bilgiler testi	1
İşlem testi	1
Kavramsal anlama testi	1
Türkçe erken dil gelişimi testi	1
İngilizce okuduğunu anlama testi	1
İngilizce dinlediğini anlama testi	1
Bilgi düzeyi testleri	1
Eleştirel düşünme becerisi testi	1
Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT)	1
Cümle doğrulama testi	1
Form	95
Görüşme formu	32
Kişisel bilgi formu	30
Gözlem formu	7
Öğrenci bilgi formu	3
Metin değerlendirme formu	2
Odak grup görüşme formu	2
Sosyal geçerlilik formu	2
Öğrenci görüşme formu	2
Öğretmen görüşme formu	1
Öğretmen bilgi formu	1
Okuma gözlem formu	1
Okuma stratejilerini kullanma sıklığı formu	1
Demografik bilgi formu	1
Ağ araştırmasına dayalı öğretim (Aadö) aracını değerlendirme formu	1
Üstbilişsel okuma performansı dereceli değerlendirme formu	1
Ders değerlendirme formu	1
Yazılı görüş alma formu	1
Eleştirel düşünmeye uygunluk metin değerlendirme formu	1
Zihinsel imaj değerlendirme formu	1
Strateji gözlem formu	1
Tekrarlı okuma stratejisi uygulama düzeyi değerlendirme formu	1
Veli bilgi formu	1
Öz değerlendirme formu	1
Ölçek	77
Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği	13
Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği	9
Okuma stratejileri ölçeği	8

Okuma tutum ölçeği	7
Okuma öz-yeterliği ölçeği	3
Okuma motivasyonu ölçeği	3
Özetleme puanlama ölçeği	2
Problem çözme becerileri ölçeği	2
Üstbilişsel farkındalık ölçeği	2
Prozodik okuma ölçeği	2
Strateji ölçeği	1
Okuduğunu anlama stratejileri ölçeği	1
Öğrenme stratejileri ölçeği	1
Okuma stratejisi kullanımını belirleme ölçeği	1
İnsani değerler ölçeği	1
Değerler hiyerarşisi ölçeği	1
Çoklu zekâ ölçeği	1
Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği	1
Kitap okuma amaçları ve stratejileri ölçeği	1
Fen tutum ölçeği	1
Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği	1
Zihinsel imaj netliği ölçeği	1
Paylaşımli kitap okuma dereceleme ölçeği	1
Yabancı dil okuma stratejileri ölçeği	1
Yabancı dil dinleme stratejileri ölçeği	1
Genel okuma stratejileri kalibrasyon ölçeği	1
İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlik inancı ölçeği	1
Okuma iç motivasyonu ölçeği	1
Müzik yazısını etkili okuma stratejileri ölçeği	1
Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği	1
Seslendirme ölçeği	1
Şiirlere yönelik tutum ölçeği	1
Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği	1
Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği	1
Schutte duygusal zekâ ölçeği	1
Yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği	1
Envanter	21
Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri	14
Yanlış analiz envanteri	4
Kolb öğrenme stilleri envanteri	2
Formel olmayan okuma envanteri	1
Çizelge	5
Okuma hızı kayıt çizelgesi	2
Okuma hatası kayıt çizelgesi	1
Okuma doğruluğu kayıt çizelgesi	1
Okuduğunu anlama kayıt çizelgesi	1
Rubrik	9
Okuma prozodisi rubriği	2
Öğrenme ürünlerini değerlendirme rubrikleri	1
Öyküleyici metinleri değerlendirmeye yönelik analitik rubrik	1
Öyküleyici metinler için analitik eleştirel düşünme rubriği	1
Şiir yazma rubriği	1
Okuduğunu anlama başarı testine ait rubrik	1
Yetişkin davranış profili puanlama anahtarı	1

	Çocuk davranış profili puanlama anahtarı	1
Anket		6
	Görüş belirleme anketi	2
	Okuma etkinlikleri anketleri	1
	İnternet kullanım anketleri	1
	Elektronik ortamlarda okuma anketi	1
	Tasarım geliştirme anketi	1
Günlük		5
	Öğrenci günlükleri	3
	Öğretmen günlüğü	1
	Araştırmacı günlüğü	1
Doküman		42
	Metinler	12
	Kayıt (video-ses)	5
	Türkçe ders kitabı	4
	Bilgilendirici metin	4
	Öyküleyici metin	3
	Alan notları	2
	Şiir metni	1
	Ders planları	1
	Fotoğraf	1
	Anlamli sözcükler listesi	1
	Harf listesi	1
	Çizgi grafiği	1
	Resimli hikâye kitabı	1
	Öykü haritası	1
	Metinlere yönelik çalışma kâğıtları	1
	Tarafsız gözlemci raporu	1
	Yansıtma yazıları	1
	Akıcı okuma üzerine makaleler	1
Toplam		323

Okuma stratejilerine yönelik yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde toplamda 323 veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Tezlerde en fazla kullanılan veri toplama araçlarının okuduğunu anlama testi (32) ve görüşme formu (32) olduğu görülmektedir. Bu veri toplama araçlarını sırasıyla kişisel bilgi formu (30), okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri (14), okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği (13), metinler (12), üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği (9) takip etmektedir. Okuma stratejilerine ilişkin çalışma yapılan tezlerin çoğunda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 4: Okuma Stratejilerine Yönelik Yazılan Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kelime Dağılımı

Tema (f)	Anahtar Kelimeler
Okuma Stratejileri (100)	Okuma stratejileri (31), akıcı okuma (11), üstbilişsel okuma stratejileri (10), tekrarlı okuma (4), okuduğunu anlama stratejileri (4), eko okuma (3), bilişsel okuma stratejileri (2), tekrarlı okuma stratejisi (2), yaratıcı okuma (2), üst kavramsal faaliyetleri aktif hâle getirebilecek okuma stratejisi (1), paylaşımlı kitap okuma (1), paylaşımlı kitap okuma stratejileri (1), etkileşimsel okuma modeli (1), etkili okuma stratejileri (1), etkileşimli sesli okuma (1), eko okuma stratejisi (1), akıcı okuma stratejileri (1), akıcı okuma becerileri (1), soru sorarak okuma stratejisi (1), işlemsel okuma modeli (1), diyalojik okuma (1), eleştirel okuma (1), SQ3R akıcı okuma stratejisi (1), SQ3R (1), SQ4R (1), derinlemesine okuma (1), özetleme becerisi (1), özetleme (1), özet (1),

	3D stratejisi (1), PQ4R öğrenme stratejisi (1), çok ögeli bilişsel strateji (1), TOGAP (1), kelime tekrar tekniği (1), kelime tekrar (1), genel okuma stratejileri (1), destekleyici okuma stratejileri (1), NİKO (1), işbirlikçi stratejik okuma (1), öykü haritası (1)
Stratejiler (17)	Üstbilişsel stratejiler (3), problem çözme (3), öğrenme stratejileri (3), bilişsel stratejiler (2), problem çözme stratejileri (2), strateji kullanımı (1), sorun çözme stratejileri (1), paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi (1), strateji (1)
Bilişsel Süreçler (46)	Üstbiliş (13), bilişsel farkındalık (8), üstbilişsel farkındalık (6), üstbilişsel okuma (3), yaratıcılık (2), üstbilişsel düşünme (2), eleştirel düşünme (2), yeni okuryazarlık (2), sesli düşünme protokolleri (1), öz düzenleme becerileri (1), öz düzenleyici öğrenme (1), zihinsel imaj netliği (1), zihinsel imaj oluşturma (1), okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı (1), matematik dersi problem çözme becerisi (1), yaratıcı düşünme (1)
Eğitim / Öğretim (31)	Türkçe eğitimi (4), Türkçe öğretimi (2), öğrenme (2), okuma stratejileri öğretimi (2), okumada strateji eğitimi (1), ana dili okulda öğrenme (1), açık uygulamalara dayalı öğretim (1), akranla strateji öğretimi (1), strateji tabanlı öğretim (1), içerik temelli öğretim (1), okuma stratejileri eğitimi (1), üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi (1), doğrudan strateji öğretimi (1), akran destekli öğretim (1), anlama öğretimi (1), aile eğitimi (1), şematik öğrenme (1), çoklu zekâ kuramı (1), duygusal zekâ (1), zekâ (1), 4MAT öğretim düzeni (1), geleneksel öğretim düzeni (1), öğrenme stilleri (1), öğrenen tipi (1), etkinlik temelli şiir çalışmaları (1)
Okuma/Anlama (98)	Okuduğunu anlama (39), okuma (27), anlama (7), okuma becerisi (5), okuma eğitimi (3), okuduğunu anlama becerisi (2), prozodi (2), kelime bilgisi (2), okuma süreçleri (1), okuma amaçları (1), metin anlama (1), okuma becerileri (1), kitap okuma (1), ortalama sözce uzunluğu (1), okuma hızı (1), okuma sıklığı (1), okuma hatası (1), stratejik okuyucu (1), başarılı ve daha az başarılı okuyucular (1)
Dil Öğretimi (23)	İki dillilik (2), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (2), yabancılara Türkçe öğretimi (1), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (1), Türkçe kelime öğretimi (1), dil öğrenme stratejileri (1), bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımı (1), CALLA (1), Fransızca (1), yabancı dil (1), yabancı dil öğretiminde yerel kültür (1), Türkiye bağlamı (1), Avrupa dil gelişim dosyası (1), Arapça öğretimi (1), Arapça okuma etkinlikleri (1), yabancı dilde okuduğunu anlama (1), Türkçe (1), İngilizce anlama stratejileri (1), İngilizce okuma stratejileri (1), yabancı dil öğretimi (1), kültür ve dil (1)
Katılımcı (22)	Sınıf öğretmeni adayları (3), ilkökul öğrencileri (3), ortaokul (2), 6. sınıf öğrencileri (2), başarılı ve başarısız öğrenciler (1), öğretmen adayı (1), Türkçe öğretmenleri (1), Türkçe öğretmeni adayları (1), Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları (1), branş öğretmenleri (1), sınıf öğretmeni (1), sınıf öğretmeni adayı (1), ilkökul 4. sınıf öğrencileri (1), İngilizce öğretmen adayları (1), ilkökul (1), üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri (1)
Araştırma Yöntemi (16)	Karma yöntem (1), deneysel çalışma (1), regresyon (1), tematik içerik analizi (1), tek denekli araştırmalar (1), çeşitli değişkenler (1), gözlem (1), eğitici görüşleri (1), genişletilmiş analiz (1), dil örneği analizi (1), kısa deneysel analiz (1), müdahale programı (1), tasarım tabanlı araştırma (1), Solomon dört gruplu desen (1), yol analizi (1), dönüşümlü uygulamalar deseni (1)
Ölçme ve Değerlendirme (14)	Okuduğunu anlama düzeyi (2), akademik başarı (1), akademik seviyesi (1), fen bilimleri alanındaki çoktan seçmeli soruları (1), biyoloji alanındaki çoktan seçmeli soruları (1), okuduğunu anlama başarısı (1), dereceli puanlama anahtarı (1), ölçek (1), öğrenci başarısı (1), bilgi düzeyi (1), okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyi (1), okuma başarımı (1), öğrenme ürünü (1)
Öğretim Teknolojileri (12)	Basılı materyallerden okuma (1), elektronik ortamlardan okuma (1), grafik düzenleyiciler (1), ağ araştırması (1), e-okuma (1), blog (1), keman (1), web 2.0 araçları (1), dijital okuma (1), ekran okuma (1), çevrimiçi okuma (1), etkileşimli kelime duvarı (1)
Özel Eğitim (13)	Öğrenme güçlüğü (3), özel öğrenme güçlüğü (2), okuma güçlüğü (2), zihin yetersizliği (1), üstün zekâlı çocuklar (1), okuduğunu anlama güçlükleri (1), disleksi (1), down sendromu (1), özel eğitim (1)
Duyuşsal Özellikler (21)	Okuma tutumu (6), öz yeterlik (3), tutum (3), okuma motivasyonu (2), motivasyon (2), okuma iç motivasyonu (1), tutumlar (1), güdülenme (1), öz yeterlik inancı (1), okuma tutumları (1)
Yazınsal (12)	Metin türleri (2), metin (2), şiir (2), gençlik edebiyatı (1), gençlik romanları (1), değerler (1), değerler aktarımı (1), bilgilendirici metin (1), müzik yazısı (1)
Etkileşim (4)	Anne-çocuk etkileşimi (1), sınıf dışı etkileşim (1), ebeveyn-çocuk etkileşimi (1), etkileşim ve dil gelişimi (1)
Diğer (7)	Ön bilgiler (2), fen tutum ve problem çözme (1), kavramsal değişim (1), yazma (1), yaratıcı yazma (1), ısı-sıcaklık (1)

Okuma stratejilerine yönelik yazılan lisansüstü tezlerin anahtar kelimelerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 436 anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. En sık kullanılan anahtar kelime “okuduğunu anlama” (39) iken onu sırasıyla “okuma stratejileri” (31),

“okuma” (27), “üst biliş” (13), “akıcı okuma” (11), “üst bilişsel okuma stratejileri” (9), “bilişsel farkındalık” (7), “anlama” (6) takip etmektedir. İncelenen tezlerin 6’sında anahtar kelimeye yer verilmediği görülmüştür.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okuma stratejilerine yönelik yazılan lisansüstü tezler farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan okuma stratejisi üzerine yapılmış 102 tane lisansüstü tez incelemeye tabi tutulmuştur.

Okuma stratejilerine yönelik olarak 69 yüksek lisans, 33 doktora tezi yapılmıştır. Aydın (2020) eleştirel okuma; Karadağ (2014) okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlıkları; Topal, Ongun, Arıcı (2022) okuma eğitimi ile ilgili eğilimler konularında yaptıkları lisansüstü tez incelemelerinde de ağırlıklı olarak bu araştırmayla benzer şekilde yüksek lisans tezlerinin çalışıldığını belirlemişlerdir.

Okuma stratejileri konusuna ilişkin tezlerin 1995-2022 yılları arasında yazılmış olduğu belirlenmiştir. Tez sayılarında kademeli bir artış veya azalmaya rastlanmamıştır. En fazla 2018 ve 2019 yıllarında tez yapıldığı görülmektedir. Özellikle 2016 yılından itibaren giderek bir artış görülse de 2022 yılında düşüş olduğu saptanmıştır. Yüksek lisans tezleri en fazla 2019 ve 2020 yıllarında yapılırken doktora tezleri en fazla 2018 yılında yapılmıştır. Özdemir (2018), okumaya ilişkin lisansüstü tezlerinde 2009 yılından sonra büyük bir artış olduğunu belirtmiştir. Topal, Ongun, Arıcı (2022) da okuma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimlerinde en fazla tez sayısının 2019 yılında olduğunu ve 2012 yılından bugüne bu eğilimin yavaş yavaş arttığını ancak bu artışın sabit ve sürekli bir artış olmadığını ifade etmiştir. Bu araştırma ve diğer araştırmalarda benzer olarak okuma ve okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezlerinin en fazla 2018 ve 2020 yılları arasında yazıldığı ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada okuma stratejilerine yönelik tezlerin 47 farklı üniversitede tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan üniversitelerin sayıca fazla olması oldukça önem arz etmektedir. Gazi Üniversitesi diğer üniversitelerden büyük bir farkla birinci sıradadır. Tezlerin sayıca önemli bir kısmının doktora tezleri olması Gazi Üniversitesini doktora tezleri bakımından da öne çıkarmaktadır. İkinci sıradaki üniversiteler Ankara Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesidir. Onları çok az bir farkla üçüncü sırada yer alan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi takip etmektedir. Aydın (2020) eleştirel okuma; Bakan ve Çelebi (2022), akıcı okuma; Özdemir (2018) okumaya ilişkin eğilimler; Topal, Ongun, Arıcı (2022) okuma eğitimi ile ilgili eğilimler konularında hazırlanmış lisansüstü tezlerinde Gazi Üniversitesinin birinci sırada geldiğini belirlemişlerdir. Bu durum bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Okuma ve okuma stratejilerine ilişkin lisansüstü tezlerinde Gazi Üniversitesi birinci sırada yer almaktadır.

Okuma stratejilerine yönelik olarak en fazla çalışmanın Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı ve tüm tezler içinde yüksek lisans ve doktora çalışmasına yoğunluk veren enstitünün de Eğitim Bilimleri Enstitüsü olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitüsünü Sosyal Bilimler Enstitüsü takip etmektedir. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ve Türkiyat Araştırmaları Enstitülerinde ise çok az sayıda tez yapılmıştır. Bakan ve Çelebi’nin (2022) çalışmalarında da akıcı okumaya ilişkin tezlerin bu çalışmanın bulgularına benzer olarak en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı saptanmıştır.

Okuma stratejilerine yönelik tezler en fazla Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yazılmıştır. İlköğretim, Temel Eğitim ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dallarının program olarak aynı muhtevayı içerdiği göz önüne alındığında ikinci sıraya yerleşmektedir. Üçüncü sırada Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, dördüncü sırada Özel Eğitim Ana Bilim Dalı yer almaktadır. Bir dil stratejisi olan okuma stratejilerinin en fazla Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yazılmış olması olağan bir durumdur.

Okuma stratejilerine yönelik olarak en fazla okuma stratejileri ve benzer şekilde okuduğunu anlama stratejileri çalışılırken bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerine de aynı oranda önem verildiği görülmektedir. Bunların yanı sıra akıcı okuma ve tekrarlı okuma da araştırmacıların tercih ettiği konulardandır. Tezlerin genel eğilimleri incelendiğinde; kullanılan okuma stratejilerini belirlemeye, stratejilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeye ve farklı değişkenler ile ilişkisini belirlemeye yönelik tezlerin daha ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Özdemir (2018), okumaya ilişkin tezlerin çoğunun okuduğunu anlama konusunda yazıldığını belirlerken Topal, Ongun, Arıcı (2022) okuma eğitimi ile ilgili tezlerin öğretmenler tarafından geliştirilen etkinlik uygulamaları, okuma tutum ve motivasyonları ile ders kitabı incelemelerini konu edindiklerini belirlemiştir.

Okuma stratejilerine yönelik yapılan tezlerde büyük farkla nicel yöntemin tercih edildiği ikinci sırada karma yöntemin üçüncü sırada ise nitel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. En fazla kullanılan desen türleri de nicel yöntem desenlerinden olan deneysel araştırma, ilişkisel tarama araştırması, tarama araştırması ve tek denekli araştırmalardır. Nitel araştırmalarda ise en fazla durum çalışmasına yer verilmiştir. Karma ve nitel yöntemle yapılan bazı araştırmalarda desene ilişkin bilginin olmaması tez yazarlarının yeteri kadar yöntem bilgisine sahip olmadığını bir göstergesi olabilir. Aydın (2020), eleştirel okuma konusundaki tezlerin genellikle deneysel çalışmalar olduğunu; Bakan ve Çelebi (2022), akıcı okumaya yönelik tezlerde en fazla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel ve betimsel taramanın, karma yöntem ve nitel araştırmalardan eylem araştırmasının tercih edildiğini korelasyonel desen ve fenomenolojik desenin en az tercih edilen araştırma desenleri olduğunu; Karadağ (2014), okuma ilgili tutumları ve alışkanlığı konusundaki tezlerde tarama ve deneysel modellerin tercih edildiğini; Özdemir (2018), okumaya ilişkin tezlerde en çok betimsel taramanın kullanıldığını; Topal, Ongun, Arıcı (2022) ise okuma eğitimi ile ilgili tezlerde nicel araştırma desenlerinin tercih edildiğini belirlemiştir. Bu araştırmada da ortaya çıktığı gibi okumayla ilgili araştırmalarda genellikle nicel araştırma yöntemlerinin bunlardan ise deneysel ve tarama yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. NRP (2000) tarafından 1980'den beri yürütülen okuma araştırmalarının incelendiği çalışmada tanımlayıcı ve korelasyonel prosedürlerin de dâhil olduğu çeşitli yöntemlerin bilgiye katkıda bulunacağını, mümkün olan her yerde gerçek bir deneysel çalışmanın yapılması gerektiğini, ancak kolaylık amacı güdülmeden yalnızca özel bir amacı olduğu takdirde yarı deneysel çalışmaların kabul edilebileceği belirtilmiştir. Bu öneriyle tezlerde en çok deneysel desenlerin tercih edilmesi tutarlılık göstermektedir. Çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemin desen olarak ise deneysel desenlerin tercih edildiği ortaya çıkmaktadır.

Okuma stratejilerine ilişkin tezlerde en fazla ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir. Ortaokul öğrencileri içinden de sınıf düzeyi olarak çoğunlukla altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinden sonra en fazla çalışılan kitle ilköğretim kademesindeki öğrencilerdir. Özellikle büyük bir farkla dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir. Bu durum ilköğretim son senesine gelmiş öğrencilerin strateji

kullanımında önceki yıllara göre daha iyi durumda olmalarından kaynaklanıyor olabilir. İlkokul birinci sınıf öğrencileriyle ise hiçbir çalışma bulunmamıştır. Okumanın ilk yıllarında strateji ediniminden ziyade öğrencilerin temel ilk okuma-yazmayı öğrenmeleri hedeflendiği için strateji kullanımına yönlenmemesi doğal bir durumdur. Yine üzerinde pek çok çalışma yapılan diğer grup ise öğretmen adaylarıdır. Engelli bireyler, kaynaştırma öğrencileri, farklı öğrenme düzeyi olan öğrenciler de bir arada düşünüldüğünde özel öğrenme ihtiyacı olan katılımcılara da sıklıkla okuma stratejilerine yönelik araştırmalarda yer verildiği dikkat çekmektedir. Aydın (2020), eleştirel okumaya; Özdemir (2018), okumaya; Topal, Ongun, Arıcı (2022) okuma eğitimine ilişkin tezlerde çoğunlukla ortaokul öğrencileriyle çalışıldığını belirlemişlerdir. Bu araştırmada da en fazla ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca Bakan ve Çelebi (2022), akıcı okuma alanındaki tezlerde en çok (%83,6) ilköğretim öğrencileriyle; Karadağ (2014) ise okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığına ilişkin tezlerde genellikle ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle çalışıldığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinden sonra en fazla ilkokul kademesindeki öğrencilerle özellikle dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışıldığı ortaya çıkmıştır. NRP (2000) tarafından yapılan incelemede de son yıllarda anlama öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda normal dağılım gösteren çocuklarla anlama stratejileri öğretimi üzerine çalışıldığı saptanmıştır. Okuma güçlüğü çeken çocuklarla yapılacak çalışmalara ise ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Anaokulundan ikinci sınıfa kadar okuduğunu anlama öğretimi konusunda çok az araştırmanın olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmada da özellikle ilkokul birinci sınıf düzeyinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak tercih edildiği görülmektedir. Özellikle okuma stratejileri bakımından ortaokul kademesi öğrencinin nasıl okuyabileceğini düşünebilmesi açısından ideal yaşlardır. Ancak farklı yaş gruplarıyla da çalışmalara ağırlık verilerek kitle çeşitliliğine gidilmesi faydalı olacaktır.

Okuma stratejilerine yönelik yazılan tezlerde bir veya birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. En fazla sırasıyla form, ölçek, test ve dokümanlar olduğu belirlenmiştir. Formlar içerisinde görüşme formu ve kişisel bilgi formu; ölçekler içerisinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve okuma stratejileri ölçeği; testler içerisinde okuduğunu anlama testi; dokümanlarda metinler ve envantere ise okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri kullanılmıştır. Aydın (2020), eleştirel okuma konusundaki tezlerde en fazla anket ya da likert tipi ölçeklerin; Karadağ (2014), okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusundaki tezlerde tutum ölçeği, anket ve başarı testi, gözlem ve görüşmenin; Özdemir (2018), okumaya ilişkin tezlerde en çok kullanılan veri toplama araçlarının okuduğunu anlama testleri olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak anket ve ölçeklerin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum standartlaştırılmış ölçme araçlarının uygulama kolaylığı ve analiz sürecindeki nesnellikten kaynaklanıyor olabilir.

Okuma stratejilerine yönelik tezlerin anahtar kelimeleri çoktan aza doğru okuma stratejileri, okuma/anlama, bilişsel süreçler, eğitim/öğretim, dil öğretimi, katılımcı, duyuşsal özellikler, stratejiler, araştırma yöntemi, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim, öğretim teknolojileri, yazınsal, diğer ve etkileşim temalarında toplanmıştır. En fazla okuduğunu anlama, okuma stratejileri ve okuma anahtar kelimelerine yer verilmiştir. Onları ise üst biliş, akıcı okuma, üst bilişsel okuma stratejileri, bilişsel farkındalık ve anlama anahtar kelimeleri takip etmektedir. Okuma stratejileri konusundaki tezlerde üstbiliş ve biliş ağırlıklı olarak yer verildiği aşikârdır. Altı tezde anahtar kelimeye yer verilmediği saptanmıştır. Ayrıca üst kavramsal faaliyetleri aktif hâle getirebilecek okuma stratejisi, yabancı dil öğretiminde yerel kültür, fen bilimleri alanındaki

çoktan seçmeli soruları, biyoloji alanındaki çoktan seçmeli soruları gibi neredeyse başlık uzunluğunda olan anahtar kelimelere de yer verilmiştir. Bu durumlar lisansüstü öğrencilerin akademik yazma konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarının göstergeleri olabilir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezlerde şu önerilerde bulunulabilir:

- Konu çeşitliliğinin artırılması,
- Desen çeşitliliğine gidilerek nitel yöntemlerin de tercih edilmesi,
- Okuma alışkanlığı hâlâ gelişmekte olan lise öğrencileriyle de çalışmaların yapılması,
- Veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi,
- Bir çalışmada birkaç veri toplama aracının kullanılması,
- Anahtar kelime yazımında doğrudan içeriği yansıtan kelimelerin yer alması.
- Lisansüstü öğrencilere akademik yazma hakkında gerekli eğitimlerin verilmesi.

Kaynaklar

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., and Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Alexander, P. A., Graham, S., and Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Anderson, R. C., and Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman, Inc.
- Aydın, B. (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 76-87. DOI: 10.29000/rumelide.705515.
- Bakan, H. ve Çelebi, S. (2022). Türkiye’de akıcı okuma becerisine yönelik yapılan lisansüstü tezler ve makaleler üzerine bir inceleme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 71-87.
- Ceren, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Doğan, V., Güneş, G. ve Demir, M. K. (2022). Türkiye’de “eleştirel okuma” konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 216-235.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. New York: Cambridge University Press.
- Grimshaw, J., McAuley, L., Bero, L., Grilli, R., Oxman, A., Ramsay, C., Vale, L. ve Zwarenstein, M. (2003). Systematic reviews of the effectiveness of quality improvement strategies and programmes. *Quality and Safety in Health Care*, 12(4), 298–303.
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205, DOI: 10.1207/s1532799xssr0303_1.
- Gürkaner, M. ve Güven, S. (2020). Türkiye’de ilkökul düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347-363.

- Higgins, J., and Thomas, J. (Eds). (2019). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. USA: Wiley Blackwell.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Kaya, S. (2021). *Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler üzerine bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kırs, F. (2022). *Türkiye’de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Mokhtari, K., and Reichard, C. A. (2002). Assessing students’ metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Great Britain: Cambridge University Press.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Okkinga, M., van Steensel, R., and van Gelderen, A.J.S. et al. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: a Meta-Analysis. *Educ Psychol Rev*, 30, 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>.
- Oxford, R. L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Öztürk, S., ve Güneş Özden, M. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri. *İstanbul Sabahattin Zaim University Journal of Education*, 1(1), 99-132.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., and Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pearson, P. D. (1993). Teaching and learning reading: a research perspective. *Language Arts*, 70(6), 502-511.
- Pressley, M., and Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sailors, M., and Price, L. R. (2010). Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 110(3), 301-322.
- Sayım, A. Ç. (2019). *Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Smith, B. L., Holliday, W. G., and Austin, H. W. (2010). Students' comprehension of science textbooks using a question-based reading strategy. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 363-379.
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Topal, Y., Ongun, A. ve Arıcı, B. (2022). Okuma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 459-471.
- Wang, Y.-H. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1789-1813.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İncelenen Lisansüstü Tezler

- Acar, M. (2013). *Yerel kültüre ait öğeler içeren İngilizce metinlerin öğrencilerin İngilizce okuma becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, N. H. (2021). *Aile eğitimi ve performans geri bildiriminin özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbabaoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, Y. (2019). *Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkuş, Y. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda genel eğilimler: bir tematik içerik analizi çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, D. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amanvermez İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arık, F. H. (2021). *Okuma gelişim programının okuma güçlüğü üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deneme araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Armutcuoğlu, Ş. (2017). *Ortaokul Türkçe, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının branş, yaş, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, B. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aygüneş, N. (2008). *Düşünce yazılarının ilköğretim 2. kademe öğrencilerine öğretilmesi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisinin geliştirmeye katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, K. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş Bedir, S. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, Ö. (1995). *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, A. (2016). *Paylaşımlı kitap okuma sırasında normal gelişim gösteren, Otizm Spektrum Bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, S. A. (2021). *Dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınardal, F. C. (2018). *Keman öğreniminde müzik yazısını etkili okuma stratejilerinin kullanılma düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, A. (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında etkili olan stratejinin kısa deneysel analiz ile belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalmış, E. (2018). *Türkiye yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik farkındalıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, E. (2019). *Kelime duvarı yönteminin okuma dil becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diken, E. H. (2014). *9. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri alanındaki çoktan seçmeli soruların çözüm sürecinde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durkan, E. (2017). *İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan*

- uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, S. A. (2016). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt: Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Emre, P. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emre, Y. (2014). *Farklı akademik seviyedeki 4. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği).* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fayetörbay, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında Düşün (3d) Stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökşen, M. E. (2019). *İngilizce öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Güleçol, S. (2017). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R Akıcı okuma stratejisinin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi.*

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnal, B. (2009). *Bilişsel okuma stratejilerine ilişkin eğitici görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacan, N. (2005). *Lise hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından kullanılan İngilizce okuma stratejilerinin sesli düşünme yöntemiyle bulunması ve tanımlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demiral Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıl, D. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, M. (2020). *Tyt sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ve seviyeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kökçü, Y. (2019). *İşlemsel okuma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koroğlu, M. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretimi sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koşker, G. (2010). *Anlamli gruplandırma stratejisinin ikinci dilde okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oğuz, T. (2020). *PQ4R öğrenme stratejisinin okuduğunu anlamaya, üst bilişsel düşünmeye, öz yeterlik inancına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder B. (2018). *İçerik temelli öğretime dayalı okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ve eğitim hakkında öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özercan, M.G. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı Öğrenme ve Okuma Stratejilerinin Seviye Belirleme Sınav Sonuçlarıyla Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pekdemir, M. (2021). *Özetleme becerisi öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize: Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Razgathoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıkaya, A. (2017). *Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve öğrenme stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sari, E. (2006). *Yabancı dil okumada strateji eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şensoy, E. (2008). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde tekrar stratejisinin kullanımı ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taştekin, N. (2022). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalojik okuma stratejileri ile geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutar, I. (2016). *12. Sınıf öğrencilerinin çoktan seçmeli biyoloji sorularını çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Türkyılmaz, M. (2012). *Gençlik romanlarının okuma becerisine etkisi ve değerler aktarımı bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı öğretim: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Uslu, M. E. (2016). *Strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumlarına ve İngilizce anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlüsoy, K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşiller, H. (2013). *Ortaokul 2. Sınıf öğrencilerinin matematik problem çözme başarısını yordayan değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkiel tarama modelinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, D. E. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya ilişkin algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Ş (2008). *Başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, H. (2022). *Nitelikli kitap okuma (NIKO) erken müdahale programının down sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma ve çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurttaş Kumlu, G. D. (2016). *Doğrudan ve akranla öğretimin Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık konusundaki kavramsal anlamalarına etkisinin okuma stratejileri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüzgeç, K. (2020). *Grafik düzenleyicilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Extended Abstract

The aim of this study is to identify the year, type, university, institute, main discipline, subject, method, design, study group, data collection tools and keyword trends of postgraduate theses on reading strategies in Turkey between 1995 and 2022.

The theses to be analysed were identified using the systematic review method. In order to identify the postgraduate theses on reading strategies, the database of the Thesis Centre of the Council of Higher Education was searched with the keywords "reading strategy, reading strategies, reading comprehension strategy, reading comprehension strategies". The study group of the research consists of one hundred and two theses on reading strategies.

The identified theses were analysed by two researchers using a template consisting of year, type, university, institute, major field of science, subject, method, design, participant group, data collection tools and keywords. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The content analysis method was used to analyse the data.

In order to ensure validity and reliability, separate lists were prepared by two researchers in the determination of postgraduate theses and comparisons were made. After the postgraduate theses to be examined were determined, content analysis was made by both researchers according to the template. While there was no difference of opinion on other titles, there was a 3% difference of opinion only in thematicization of keywords. In order to clarify this situation, a third expert was asked for help and 100% compliance was achieved in this topic.

It was found that sixty-nine master theses and thirty-three doctoral theses on reading strategies were conducted. The theses on reading strategies were written between 1995 and 2022. There was neither a gradual increase nor a gradual decrease in the number of theses. It can be seen that most of theses were written in 2018 and 2019.

The study concluded that forty-seven different universities have written theses on reading strategies. Gazi University ranked first, with a big difference from other universities.

It was found that the highest number of theses was written in the Faculty of Education and that the Faculty of Education was the most focused on master and doctoral theses. The largest number of theses were conducted in the main discipline of Turkish Education.

While reading strategies and, similarly, reading comprehension strategies were studied the most, it can be seen that cognitive and metacognitive reading strategies were also given equal importance.

In the theses on reading strategies, the quantitative method is preferred with a large difference, the mixed method is preferred in second place, and the qualitative method is preferred in third place. The most frequently used design types are experimental research, relational research, survey research and single-subject research, which belong to the quantitative method designs. In qualitative research, case studies were most frequently used.

It can be seen that most of the studies were conducted with secondary school students. Among secondary school students, it was found that sixth and seventh-grade students were the most preferred grade level. After secondary students, primary students are the most studied group. In particular, it can be seen that fourth-grade students were worked with a big difference. Looking at disabled, mainstreamed and mixed learners together, it is noticeable that participants with special learning needs are often included in studies on reading strategies.

It can be seen that one or more data collection instruments were used in the theses on reading strategies. Forms, scales, tests and documents were most commonly used. Interview forms and personal information forms were used in forms; reading strategies cognitive awareness scale, metacognitive reading strategies scale and reading strategies scale were used in scales; reading comprehension test was used in tests; texts were used in documents and reading strategies metacognitive awareness inventory was used in inventory.

The keywords of the theses on reading strategies were grouped under the themes of reading strategies, reading/comprehension, cognitive processes, education/training, language teaching, participants, sensory characteristics, strategies, research method, measurement and evaluation, special education, instructional technologies, literary, other and interaction. The most common keywords were reading

comprehension, reading strategies and reading. These were followed by metacognition, fluent reading, metacognitive reading strategies, cognitive awareness and comprehension. It is obvious that metacognition and cognition are predominantly included in the theses on reading strategies. Key words were not included in six theses. Keywords with title length are also included. These situations may be indicators that graduate students do not have enough knowledge about academic writing.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1286-1304, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM
TEMELLİ ETKİNLİKLERİN KONUŞMA BECERİSİNDE KULLANIMINA DAİR
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ***

İlayda KAYA**

Geliş Tarihi: 05.02.2023

Kabul Tarihi: 29.05.2023

Öz

İletişimsel yaklaşım, 1970’li yıllarda ortaya çıkan ve günümüzde başta İngilizce olmak üzere birçok dilin öğretiminde temel alınan bir dil öğretim perspektifidir. Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye odaklanılarak iletişimsel yaklaşım çerçevesinde uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalarda öğrencilerin bireysel, ikili ya da grup olarak katıldıkları oyun, yarışma, doğaçlama, drama, bilgi boşluğu, göreve dayalı aktiviteler, tartışma ve münazara gibi etkinliklere yer verilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Merkezinde (ERÜ TÖMER) araştırmacıdan ders alan 17 öğrenci oluşturmaktadır. A1- A2 seviyelerinde yürütülen araştırmada derslerin işlenişine paralel şekilde hazırlanmış 14 iletişimsel konuşma etkinliği 11 hafta içerisinde uygulanmıştır. Etkinliklerin bitiminde öğrencilerin uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak iletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilen konuşma etkinliklerinin teorik bilgileri uygulama fırsatı verdiği ve kalıcılığı arttırdığı, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltarak günlük yaşamda iletişim kurmalarına katkı sağladığı, eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturarak dersleri tekdüzelikten kurtardığı ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliğini arttırarak olumlu sınıf kültürü oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Etkinlikler sırasında gürültülü bir ortam olması ve bazı öğrencilerin yeteri kadar çalışmalara katkı sağlamaması etkinliklerin olumsuz yönleri olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İletişimsel yaklaşım, konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe.

* Bu araştırma Prof. Dr. Önder Çağırın danışmanlığında hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın A1-A2 Seviyesinde Konuşma Becerisinde Kullanılması” isimli doktora tezinden üretilmiştir. 3-5 Mayıs 2018 tarihinde düzenlenen 1. Kaşgarlı Mahmut Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumundaki sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Dr.; Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, ilaydayildirim.kaya@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurul İzni: Erciyes Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, 26.10.2016 tarihli karar.

**STUDENT OPINIONS ON THE USE OF COMMUNICATIVE
APPROACH-BASED ACTIVITIES IN SPEAKING SKILLS IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract

The communicative approach is a language teaching perspective that emerged in the 1970s and adopted as the basic approach in teaching many languages, especially English. In this study, it was focused on improving the speaking skills of students learning Turkish as a second language and practices were carried out within the framework of the communicative approach. In these practices, activities such as games, competitions, improvisation, drama, knowledge gap, task-based activities, discussion and debate, in which students participate individually, in pairs or in groups, were included. 17 students who took lessons from the researcher at Erciyes University Kaşgarlı Mahmut Turkish Teaching Center (ERÜ TÖMER) participated in the study. The study was conducted across levels A1-A2. 14 communicative speaking activities were applied within 11 weeks. At the end of the activities, interviews were conducted with the students and their opinions about the practices were taken. As a result of the analysis of the data obtained, it has been determined that the communicative activities gave the opportunity to apply the theoretical knowledge and increase the permanence of the information learned, contribute to communication in daily life by reducing the anxiety of students, set the lessons free from uniformity by creating an entertaining classroom environment, create a positive classroom culture by increasing the communication and cooperation among the students. The fact that there was a noisy environment during the activities and that some students did not contribute enough to the studies emerged as the negative aspects of the activities.

Keywords: Communicative approach, speaking skill, Turkish as a foreign language.

Giriş

Diller, dört temel dil becerisi ve onları çerçeveleyen genel gramer bilgisi çerçevesinde öğretilir. Bu temel beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bunlardan dinleme ve okuma alıcı beceriler, yazma ve konuşma ise üretici becerilerdir. Dil öğretiminin amacı hem alıcı hem de üretici becerileri öğrencilere kazandırmaktır. Ana dili öğretiminde üretici becerilerden konuşma erken yaşlarda edinilmiş olduğu için geliştirilmesi nispeten kolay bir beceri iken konu yabancı dil öğretimi olduğunda konuşma becerisinin geliştirilmesi daha zorlu bir süreç olarak görülmektedir.

Bir yabancı dili iyi bilmenin en belirgin göstergesi herhangi bir ortamda rahatlıkla o dili konuşabilmektir. Fakat bunu dil öğrenen her bireyin gerçekleştirdiğini söylemek mümkün değildir. Uzun yıllar yabancı dil eğitimi almasına rağmen “Anlıyorum ama konuşamıyorum.” diyen birçok insanın varlığı bu durumun kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu cümleler zaman zaman ülkemize eğitim almaya gelmiş yabancı öğrenciler tarafından da söylenmektedir. Hem Türkiye’de yaşamasına hem de dil kurslarına gitmesine rağmen konuşması yeteri kadar iyi olmayan yabancı öğrencilerin varlığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Yabancı dilde konuşmanın birçok insanı bu kadar zorlaması biraz da konuşma faaliyetinin doğasından kaynaklanmaktadır.

Bir konuşma metni üretmek için insan zihninde neler gerçekleşir bakacak olursak öncelikle konuşmak için mutlaka bir konu yani bağlam ve bu bağlam hakkında bireyin zihninde bir anlam belirmelidir. Bağlam fark edildiği andan itibaren bireyin zihin haritası devreye girer ve o bağlamla ilgili bilgilerini bilinç düzeyine taşır. Birey bu noktada sahip olduğu bilgiler

içerisinden çeşitli seçimler yapar ve sözlerini bir amaç doğrultusunda, bağlama uygun olarak söyleyebilmek için zihninde formüle eder. Bu aşamada üslubunu, seçeceği kelimeleri ve söyleyiş sırasını belirler. Daha sonra da bunu iletebilmek için uygun zamanı bekler. Bu zamanı belirleyebilmek ve bağlamı kaçırmamak da yine zihinsel ve sosyal beceri gerektiren bir durumdur. Daha sonra zihninde kurguladığı bu yapıyı ses organları aracılığıyla karşı tarafa iletir. Bu sırada sesin yüksekliği, vurgu tonlama, telaffuz gibi kavramlar işin içerisine girer. Bunların doğru gerçekleşebilmesi için kişinin nefesini ayarlaması, kelimelerin telaffuzunu bilmesi, dilbilgisi kurallarını düşünmeden uygulayabilmesi önemlidir. Ayrıca kişi bütün bunları belirli bir hızda yani akıcı şekilde yapmalıdır. Bütün bunları yaparken de kendini sürekli olarak denetlemeli, karşı tarafın tepkilerini fark etmeli ve zihninden geçenleri doğru olarak aktarıp aktarmadığını kontrol etmelidir (Thronbury, 2005, s. 1-11).

Bireyin bu beceriye sahip olması demek bir dizi bilgi tabanını da bilmesi demektir. Konuşma becerisinde gerekli olan bilgi tabanı dilsel ve dil dışı olarak gruplandırılabilir. Konuşma becerisinin gelişmesi için bireyin sahip olması gereken dil dışı bilgiler, o dili konuşan toplumun sosyal ve kültürel yapısını bilmenin yanı sıra, konuşma konusunu, dinleyicilerin özelliklerini, bağlamı bilmeyi içerir. Dilsel bilgi ise bağlama uygun konuşma kalıplarının ne olduğunu, cümleleri birbirine anlamlı bir şekilde nasıl bağlanabileceğini, cümle kurabilmek için gerekli kelime ve gramer bilgisini içerir (Thronbury, 2005, s. 11-27).

Görüldüğü gibi konuşma sadece dilsel unsurlardan oluşmamaktadır. Bireyler sözlü bir ürün ortaya koyabilmek istediklerinde beyinde birçok alt süreç harekete geçer. Bireylerin yabancı dilde akıcı şekilde konuşabilmeleri için yukarıda bahsedilen dilsel ve dil dışı bilgilere sahip olmasının yanında bunları otomatik şekilde kullanabilmek için sık sık pratik yapması, iletişim kurmadığı durumlarda kendini daha iyi ifade etmek için çeşitli stratejileri bilmesi ve kullanması gerekir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan iletişimsel yaklaşımın da sağlamaya çalıştığı şey budur.

İletişimsel yaklaşım, 1970’li yıllarda ortaya çıkan ve günümüzde de başta İngilizce olmak üzere birçok dilin öğretiminde temel alınan yabancı dil öğretim perspektifidir. Avrupa ve Amerika’daki dil sınıflarında uygulanmakta olan öğretim yöntemlerine dilbilim ve sosyoloji alanındaki gelişmeler ışığında getirilen eleştiriler neticesinde ortaya çıkmış, Chomsky ve Hymes başta olmak üzere Candlin, Widdowson, Halliday, Brumfit, Johnson, Savignon, Canale, Swain gibi birçok bilim insanının katkılarıyla şekillenmiştir (Richard and Rodgers, 1999, s. 65).

İletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışı Noam Chomsky’nin dilbilim alanına kazandırdığı “yeti” kavramlarına Hymes’in “iletişimsel yeti” kavramını eklemesiyle olmuştur. Ünlü dilbilimci Chomsky üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramında dilin doğasını iki kavramla açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan biri competence (yeti veya edinç), diğeri ise performance kavramlarıdır. Burada “yeti” kavramıyla bir dilin alt yapısının, yani bir dil sisteminin insanın beyninde veya zihninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını kavramaya, anlamaya yarayan bir mekanizmanın olduğu, “performance” kavramıyla da o dilin günlük hayatta uygulanışı, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılışı anlatılmak istenmektedir (Aktaş, 2005; Demirel, 2014, Demircan, 2005). Chomsky’nin “yeti” kavramına ek olarak dilin sosyal bir varlık olduğu düşüncesiyle Hymes “iletişimsel yeti” kavramını ortaya atmıştır. Hymes’e göre (1972) “iletişimsel yeti” kime, ne zaman, neyi, nasıl söyleneceğini bilmektir (aktaran Çetin, 2017). Etkili bir dil kullanıcısı sadece dilsel bilgiye sahip olmamalı ayrıca bu bilgiyi çeşitli iletişimsel bağlamlarda aktif olarak kullanabilme yeteneğine de sahip olmalıdır (Bagarić and Djigunović,

2007). Yabancı dil sınıflarında bu yeteneğin geliştirilmesi için kullanılan iletişimsel yaklaşımı dil öğreniminin hedefleri, öğrenmeyi kolaylaştıran sınıf içi aktivite çeşitleri, öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içi rolleri hakkında bir dizi prensip olarak algılayabiliriz (Richards, 2006, s. 2).

Bu çalışmanın problem durumunu ders kitaplarında yer alan etkinliklerin işlevsel olmaması, öğretmenlerin sürekli bilgi verici konumda olması, sınıf içi etkileşimin genelde soru-cevap şeklinde gerçekleşmesi, derslerde çağdaş dil öğretim yöntemlerinin kullanılmaması gibi sebeplerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisinin istenilen düzeye ulaşmaması oluşturmaktadır. Çalışmanın bütününde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini iletişimsel dil öğretim yaklaşımını kullanarak geliştirmek amaçlanmıştır.

Bu makale özelinde ise iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan konuşma becerisine yönelik uygulamalar hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir, sorusuna cevap aranmaktadır. İletişimsel yaklaşımda etkinliklerin sınıftaki öğrencilerin etkileşimi üzerine kurgulanması içe kapanık, bireysel çalışmayı seven veya klasik öğrenme stiline alışmış bireyler için uygun olmayabilir. Bu nedenle yapılan uygulamanın konuşma becerisine katkı düzeyinin ne olduğunun yanı sıra öğrenen perspektifinden de nasıl görüldüğünü belirlemek önemlidir. Bu çalışmanın iletişimsel yaklaşım uygulamaları hakkında öğrencilerin görüşlerini aktarması, iletişimsel etkinliklerin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyması, uygulamaların öğrencilerin günlük hayatına nasıl yansıtıldığını göstermesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Yöntem

Bu çalışma eylem araştırması deseniyle yürütülmüş doktora tezinin bir bölümünü kapsamaktadır. Dolayısıyla bu bölümde sadece öğrenci görüşlerini almak için izlenen adımlar açıklanacaktır. Çalışma Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Merkezinde (ERÜ TÖMER) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ERÜ TÖMER yönetiminin seçkisiz olarak oluşturduğu burslu ve özel öğrencilerden oluşan 17 kişilik bir sınıf oluşturmaktadır. Bu sınıfın belirlenmesinde A1 seviyesinde olmaları ve araştırmacıdan birebir ders almaları dışında bir şart gözetilmemiştir. Çalışma A1-A2 seviyeleri boyunca yürütülmüştür.

Çalışmada uygulanan etkinliklerin kazanımları belirlenirken Ankara Üniversitesi Tömer tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Kara (2011) tarafından yayımlanan “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” isimli makale, Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni ve çalışmanın gerçekleştirildiği kurumda ders kitabı olarak kullanılan Gazi Üniversitesinin “Yabancılara Türkçe” kitapları taranmıştır. Tarama sonucunda bu dört kaynaktan ortak olan toplam 19 kazanım belirlenmiştir.

Etkinliklerin hazırlanması aşamasında İngilizce öğretim sitelerinden, YouTube videolarından, çeşitli aktivite kitaplarından yararlanılmıştır. Öncelikle ele alınan kazanıma yönelik İngilizce öğretimi için ne tür etkinliklerin yapıldığı araştırılmıştır. Bulunan etkinlikler dersin amacına uygun şekilde değiştirilmiştir. Ekinlik bulunamamışsa özgün bir etkinlik tasarlanmıştır.

Etkinliklerde çeşitleme yoluna gidilmiştir. Bu çeşitlemede öncelikle etkinliklerin uygulanışı temel alınmış bireysel, grup, ikili ve sınıfça uygulanan etkinliklere yer verilmiştir. İletişimsel yaklaşımda birçok farklı etkinlik kullanılabilir: oyun ve yarışmalar; doğaçlama, rol yapma ve dramalar; bilgi boşluğu aktiviteleri; göreve dayalı etkinlikler; tartışma, münazara ve sunumlar vb. Araştırmada, ele alınan kazanıma uygun olmak kaydıyla farklı türde etkinliklere yer vermeye çalışılmıştır. Böylece çeşitli etkinliklerin sınıf içinde nasıl işlediğini görebilme imkanına erişmek amaçlanmıştır. Hazırlanan etkinliklere ilişkin ayrıntılar Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1: Araştırmada Uygulanan Etkinliklerin Özellikleri

Etkinliğin Adı ve Uygulama Tarihi	Uygulama Şekli	Etkinliğin Türü	İlgili Kazanımlar
Müzikli Selamlaşma 19 Aralık 2017	Sınıfça	Oyun	A1: Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır.
İnsan Tombalası 21 Aralık 2017	Sınıfça	Bilgi Boşluğu	A1: Ad, soyad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk ve hobileriyle ilgili kişisel bilgiler verir.
Nerede Tanışıyoruz? 21 Aralık 2017	Grup çalışması	Rol Yapma	A1: Günlük konularda yalın konuşmaları başlatıp sürdürür, yalın soru ve yanıtlar üretir.
Harita Tamalamaca 26 Aralık 2017	İkili çalışma	Bilgi Boşluğu	A2: Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.
O Nasıl Biri? 29 Aralık 2017	Grup çalışması	Oyun	“A1: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.” kazanımı için hazırlık etkinliği
Sınıfın “En”leri 2 Ocak 2018	Grup Çalışması	Anket	A1: Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verir.
Sinemaya Gidelim Mi? 5 Ocak 2018	İlk aşama bireysel ikinci aşama sınıfça	Doğaçlama	A2: Davette bulunur. (Arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir. A1: Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4’te vb.) kullanır.
Bu Cümleleri Nerde Duyarız? 12 Ocak 2018	Grup çalışması	Rol Yapma	A2: Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar. Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.
Sıkı Pazarlık 30 Ocak 2018	Grup çalışması	Yarışma+ Drama	A1: Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır. A2: Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.
Sevgili Ailem 02 Şubat 2018	Bireysel	Sunum+ sınıfça soru cevap	A1: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler. A2: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı bir biçimde betimler. A1: Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.
Karnımız Acıktı 06 Şubat 2018	Grup çalışması	Göreve Dayalı	A2: Yiyecek/içecek siparişi verir.
Memleketim 13-16 Şubat 2018	Bireysel	Sunum	A1: Yaşadığı yer ve çevresi hakkında bilgi verir. A2: Yaşadığı yer hakkında ayrıntılı bilgi verir. A1: Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.
Tatile Çıkıyoruz 25 Şubat 2018	Grup çalışması	Göreve Dayalı etkinlik+ rol yapma	A2: Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır. A1: Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.

	İlk aşama bireysel sunum ikinci aşama sınıfça katılım	Sunum+ soru-cevap	A2: Geçmiş olayları (Geçen hafta olanlar, yaptığı en son tatil vb.) ana çizgileriyle anlatır.
Kim Yalan Söylüyor? 27 Şubat- 2 Mart 2018			

1.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çalışmanın her aşamasını takip eden ve geçerlilik komitesini oluşturan iki uzmandan destek almıştır. Uzmanlar hakkındaki bilgiler aşağıda yer almaktadır:

1. Uzman (A): Erciyes Üniversitesinde doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiş ve bunları yayınlamıştır. Hem yüksek lisansını hem de doktorasını bu alanda tamamlamış olmasının yanı sıra her iki tez çalışmasını da eylem araştırması modelini kullanarak gerçekleştirmiş olması çalışmaya ve araştırmacıya çok değerli katkılar sunmasını sağlamıştır.
2. Uzman (B): Millî Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Yüksek lisans ve doktora çalışmasını yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında tamamlamıştır. Hem öğretmen hem de akademisyen bakış açısıyla araştırmaya katkılar sunmuştur. Ayrıca her iki uzman da ERÜ TÖMER’de araştırmacıdan daha uzun süreler uluslararası öğrencilere ders vermişlerdir.

Araştırmacı, öğrenci görüşlerini almak için bir veri toplama aracına ihtiyaç duymuştur. Bu nedenle geçerlilik komitesindeki uzmanlarla bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda görüşme tekniğinin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırmacı tarafından 12 soruluk bir görüşme formu hazırlanmış ve uzmanların incelemesine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda 3 soru elenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almıştır

Dokuz sorudan oluşan görüşme formu etkinliklerin bitimini takip eden hafta boyunca öğrencilerin uygun olduğu zamanlar belirlenerek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında dil engeline takılmamak için öğrencilere, görüşlerini kendilerini rahat hissettikleri bir dilde ifade edebilecekleri söylenmiştir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandığı yerlerde Arapça ve Türkçeyi iyi bilen bir öğrenciden tercümanlık yardımı alınmıştır. Görüşmeler not tutma yöntemi ile kaydedilmiştir.

1.2. Verilerin Analizi

Görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş öğrencilerin ifadeleri kodlanmış ve benzer kodlar aynı tema altında birleştirilerek sunulmuştur. İçerik analizi, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Güvenirliği sağlamak için araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temalar geçerlik komitesindeki uzmanlar tarafından da incelenmiştir. Görüş birliği sağlanmayan kod ve temalar üzerinde tartışılmış, yapılan düzenlemeler sonucunda fikir birliği sağlanan 53 kod ve 10 tema ortaya çıkmıştır.

2. Bulgular

2.1. Katılımcılara Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin 4'ü kadın, 13'ü erkektir. Çalışma grubunda YTB burslusu olup ERÜ TÖMER'den sonra hangi bölümü okuyacağı belli olan 9 öğrenci, YTB Suriye ve Uygur Proje burslusu olup sadece dil bursu olan ve okuyacağı bölüm belli olmayan 5 öğrenci ve herhangi bir bursu olmayan 3 özel öğrenci vardır. Öğrencilerin yaş aralıkları 18-34 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 3'ü Doğu Türkistanlı, 1'i Sudi Arabistanlı, 1'i Ürdünlü ve geri kalan 12'si Suriyelidir. Araştırmada öğrenciler "Ö" harfi ve numaralarla kodlanmıştır. "ÖK" ifadesi sınıftaki kadın öğrencileri belirtmek için tercih edilmiştir.

2.2. Görüşmelere Yönelik Bulgular

Bu bölümde öncelikle her bir soru için öğrencilerin cevaplarının analizi sonucu ulaşılan kod ve temalar tablo şeklinde gösterilecek ardından öğrencilerin görüşleri doğrudan aktararak elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

Tablo 2: Birinci Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinlikler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Yararlılık Kalıcılığı sağlama Konuşma becerisini geliştirme Eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlama	Etkinliklerin işlevleri

Hiçbir yönlendirme yapılmaksızın öğrencilerin etkinlikler hakkındaki genel fikirlerini almak için yöneltilen birinci soruda öğrencilerin etkinliklerin işlevine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bütün öğrenciler etkinlikler hakkında olumlu görüş bildirmiş ve çoğunlukla etkinliklerin kendileri için faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

Ö3K "Bence dilimizi geliştirmek için pratik ve uygulama yapmak en önemli şey. Bu etkinlik sayesinde kelimeler hafızamızda daha uzun süre kalabilir. Yani unutulması zor olacak."
Ö7 "Hem dinledik hem de yararlandık. Kelimeleri telaffuz etmek ve kuralları uygulamaya göre önemli bir iz bıraktı." ifadeleriyle etkinliklerin öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığına değinmişlerdir.

3 öğrenci etkinliklerin konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. **Ö8** bunu "Türkçe öğrenmek için sıra dışı bir uygulama, mutlaka bu etkinliklerin sayesinde yabancı öğrencilerinde Türkçe konuşması geliştirir." şeklinde ifade etmiştir.

3 öğrenci eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğuna vurgu yapmıştır. **Ö11** bunu "Etkinlikler faydalıdır. Türkçe konuşmamı geliştirmeye katkı sağladı. Ders içinde değişik ve hareketli bir ortam sağladı." cümleleriyle dile getirmiştir.

Tablo 3: İkinci Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
Etkinlikler Türkçe konuşmanıza nasıl bir katkı sağladı açıklar mısınız?	Öğrenilenlerin kalıcılığını arttırma Öğrenilenlerin günlük hayata aktarılmasını sağlama Konuşma korkusunun yenilmesini sağlama Dil bilgisel kuralların uygulama yaparak içselleştirilmesini sağlama	Etkinliklerin Faydaları

Etkinliklerin hedef dilde konuşma becerisine katkısı hususunda yöneltilen ikinci soruda öğrencilerin tamamı etkinlikler hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin üzerinde durduğu ilk konu etkinliklerin günlük hayatlarına katkı sağlaması olmuştur. **Ö13**, “Market, mağaza onu gibi yerlerde alışveriş yaparken zorlanmadığımızı sağladı.” **Ö4K** “Bu etkinlikler sayesinde günlük hayatta Türkçe konuşmam daha iyi oldu.”, **Ö10** “Bir şey almak istediğimde veya herhangi bir yere gitmek istediğimde iyi bir şekilde konuşabiliyorum.”, **Ö12** “Ben telefonda konuşurken çok zorlanıyordum. Şimdi daha iyi oldu.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö8 “Arkadaşlarımla etkinlikler uyguladım. Bu etkinliklerin sayesinde pratik olarak Türklerle herhangi bir engel olmadan sohbet etmeye başladım. Utangaçlığım azaldı.” ve **Ö11** “Etkinlikler sokaklarda çarşıda konuşmak için kendime güven verdi.” cümleleriyle etkinliklerin duyuşsal açıdan kendilerine fayda sağladığını dile getirmişlerdir.

İki öğrenci etkinliklerde öğrencilerin birbirleri ile iletişim halinde gerçekleştirilmesinin öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını belirtmiştir. Bunu **Ö1** “Bu etkinlikler her öğrenciyi hafızasındaki bütün sözcükleri harekete geçirerek konuşmaya zorladı ve bu etkinlikler arkadaşlarının önünde gerçekleşti. Böylece kimse etkinlikler sırasında öğrendiği bilgileri unutmadı.” ve **Ö3K** “Bu etkinlikler hocanın ve sınıfın önündeydi. Bu nedenle çaba göstermeliydim çünkü ben tembel olmaktan nefret ediyorum. Etkinliklerde birbirimizden öğreniyoruz. Hata yaparken bu hatayı unutmak çok zor çünkü sınıfın önünde bunu yapıyoruz. Üstelik bazen şaka yapıyoruz bu şakalar öğrenmeyi sevmemizi arttırıyor.” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

İki öğrenci ise teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı yakaladıklarından bahsetmişlerdir: **Ö6K** “Pratik eğitim sayesinde akıcı ve kolay bir şekilde öğrendik. Konuşmamızın gelişiminde pratik eğitim gibiydi.”, **Ö7**: Kuralları kullanmaya ve iyi bir şekilde konuşmaya başladım.”

Tablo 4: Üçüncü Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
Hazırlanan etkinliklerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarınızı karşılaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız?	Pazarlık yapma Günlük rutinler Günlük dilde selamlaşma Bilet alma ve rezervasyon yapma Alışveriş	Günlük hayat hayattaki iletişim ihtiyacı

Etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ne derecede cevap verdiğinin sorgulandığı üçüncü soruya verilen bütün cevaplarda günlük yaşama vurgu yapılmıştır. Her öğrenci kendi günlük ihtiyacına göre bir etkinliği örnek vermiştir. **Ö4K** çevresindeki insanlar çok sorduğu için günlük rutinlerden bahsedilen etkinliği ön plana çıkarırken “Bir günümden bahsetmek etkinliği ihtiyacım vardı. Çünkü sürekli olarak insanlar bana bu soru soruyorlar.” dört öğrenci alışveriş ve pazarlık yapma etkinliğinin öğrenme ihtiyaçlarına hitap ettiğinden bahsetmiştir. Bunu **Ö3K** “Mesela ben önceden pazarlık nasıl yapılır bilmiyordum ama şimdi çarşıya rahat rahat gidebilirim ve pazarlık yapabiliyorum.” ve **Ö6K** “Market etkinliği ihtiyacımı karşıladı. Çünkü her gün markete giderim ve alışveriş yaparım.” cümleleriyle dile getirmiştir.

Dört öğrenci yolculuk için çeşitli firmalardan bilgi alma etkinliğinin, 3 öğrenci yemek siparişi verme etkinliğinin 2 öğrenci çeşitli günlük kalıplarla selamlaşma etkinliğinin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmiştir. **Ö9** “Otogarda, otelde rezervasyon yapma etkinliği bizim ihtiyacımız karşıladı. Çünkü bu işlemleri bir kişiden yardım almadan yapabildik.”, **Ö8**

“Tanışma etkinliği, çünkü günlük olarak yeni insanlara karşılaşıyorum ayrıca Türk vatandaşlarla ilişkilerimizi güçlendiriyor.” ve **Ö12** “Mesela sipariş vermek konusuna benzeyen şeyler bize göre iyiydi.” cümleleriyle kendilerine göre önemli buldukları etkinlikleri dile getirmişlerdir.

Tablo 5: Dördüncü Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
Etkinliklerin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri nelerdir? Örnekler vererek açıklar mısınız?	Misafir öğrencilerin varlığı	Etkinliklerin olumsuz yönleri
	Grup çalışmasında katılım sağlamayan öğrenciler	
	Ana dil kullanımı	
	Hazırlık çalışmalarının eksikliği	Etkinliklerin olumlu yönleri
	Kameranın varlığı	
	Öğrenciler arası etkileşim	
	Konuşma cesareti kazandırma	
	Eğlenceli olma	

Etkinliklerin beğenilme durumuna yönelik sorulan dördüncü soruda öğrencilerin tamamı etkinlikleri beğendiklerini dile getirmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler uygulama sırasında meydana gelen çeşitli olumsuzluklar olduğunu belirtmiştir. İki öğrenci kur sınavından kaldıkları için dersleri tekrar etmek amacıyla sınıfa sonradan dahil olan ve birkaç etkinliğe katılan misafir öğrencilerin varlığından yakınmıştır. **Ö1** “Her şey çok güzeldi. Sadece zaman konusu bazen öğrenci sayısından dolayı sıkıntılıydı.” ve **Ö5** “Öğretmenle ve arkadaşlarla konuşmak verimli oluyordu. Bazı derslerde öğrenci sayısı yükseldiği için etkinlik yapmak zor oluyordu.” cümleleriyle öğrenci sayısı arttığında etkinliklerin verimsizleştiğini söylemişlerdir.

Ö3K “Bir konu hakkında tek başına tahtaya çıktığım zaman konuşurken arkadaşlarım söylediğim hakkında bana soru sorarlar. Bu en sevdiğim şey. Bazı etkinliklerde grup yapıyoruz ve grupta 4-5 kişi oluyor. Aralarında iki kişi çalışır diğerleri hiçbir şey yapmaz bu sevmediğim yön.” ve **Ö8** “En sevdiğim yönleri grup olarak etkinlikler uygulamak, aramızdaki ilişkiler güçlenir ayrıca oyun olarak öğrenmeyi beğendim. Sevmediğim yönleri: bazı etkinler öğrenciler tarafından ciddi olarak alınmaz.” ifadeleriyle grup çalışmalarında ilgisiz davranan ve katılım göstermeyen öğrencilerden rahatsızlık duyduklarını dile getirmiştir.

Ö15 “Olumsuz olan şey çok yararı olup tam zaman verilmemesi.” cümlesi ile etkinliklerin faydalı olduğunu ancak etkinliklere kısa vakit ayrıldığını belirtmiştir.

Ö2 “Çok zevkli ve farklıydı. Etkinlikleri merakla bekliyorduk çünkü önemliydi. Keşke etkinlik yapmadan önce hazırlık yapsak daha iyi olurdu.” diyerek etkinlikler öncesinde kendilerinin hazırlık yapabilmesi için ödevlendirme gibi bir hazırlık çalışmasının eksikliğinden bahsetmiştir.

Ö6K “Etkinliklerin sevdiğim yönleri bize konuşmak için motivasyon verir. Etkinliklerin sevmediğim yönleri kameranın varlığı. Önce biraz utanç vericiydi ama sonra alıştık.” ve **Ö17** “Etkinlikler sırasında kamera varlığını sevmedim.” cümleleriyle kameranın varlığının kendilerini rahatsız ettiğini söylemişlerdir.

Ö14 ise bazı arkadaşlarının etkinliklerde ana dilini kullandığını “Sevdiğim yönler: eğlencelidir. Sevmediğim: Arkadaşlar kendi dilinde konuşuyordu.” şeklinde belirtmiştir.

Etkinliklerin olumsuz yönleri hakkında görüş bildirmeyen 7 öğrenci etkinliklerin olumlu yönleri olarak eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturma, öğrenciler arası etkileşim kurmayı sağlama ve konuşmak için motivasyonu sağlama konularına vurgu yapmışlardır.

Ö9 “Etkinlik sayesinde yeni sözcükler öğrendim. Türkçede soru sormasını ve cevap vermesini öğrendim. İnsanlarla konuşmak için cesaret verdi. Ayrıca onlara nasıl davranmamız gerektiğini öğretti. Sevmediğim yönü yok.”, **Ö13** “Sevdiğimiz eğlence olurdu. Sevmediğim yok.” ve **Ö7** “Dersteki bilgileri etkinlikler sayesinde uygulamalı ve kalıcı bir şekilde öğrendik. Arkadaşlar arasında etkileşimi sevdim.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 6: Beşinci Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
Sevdiğiniz ve sevmediğiniz etkinliklere örnek vererek neden sevip sevmediğinizi açıklar mısınız?	Etkinliklerin uygulanış biçimleri	Etkinliklerin
	Yarışma türü etkinlikler	beğenilme
	Öğrencilerin kendi kültürlerini aktarımı	durumları
	Gürültü	
	Gerçek hayata yönelik etkinlikler	

Öğrencilerin uygulanan etkinliklerden hangilerini beğenip beğenmediklerini öğrenmeye yönelik sorulan beşinci soruda üç özellik ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarına cevap veren, yarışma tarzı rekabet içeren ve öğrencilerin kendi kültürlerini aktarma fırsatı sunan etkinliklerin daha çok beğenildiği görülmüştür.

Ö7'nin “Sevmediğim yok. Hepsini sevdim. İnsanların özelliklerini söylediğimiz etkinlikleri sevdim. Çünkü daha önceden bu özellikleri bilmezdim.” ve **Ö6K**'nin “Tüm etkinlikleri çok sevdim. Hepsine ihtiyacımız vardı. Mesela rezervasyon etkinliği. Çünkü bu aktivitede gerçek yerleri aradık.” cümleleri günlük hayattaki iletişim ihtiyacına vurgu yapmaktadır.

Öğrenciler yarışma tarzında hazırlanan etkinliklerin rekabet oluşturarak öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğini, eğlenceli olduğunu ve kalıcı bir iz bıraktığını dile getirmişlerdir: **Ö11** “Bütün hazırlanan etkinlikleri sevdim ve ondan faydalandım. Kıyafet mağazası etkinliği mesela. Onda birbirimizle rakiplik ortaya çıktı bu durum öğrencileri konuşmaya teşvik etti. Ayrıca kişilerin özelliklerini söylemek... Bu etkinlikte sınıfımız ikiye bölündü ve öğrenciler birbiriyle yarışmaya başladı. O da öğrencileri konuşmaya teşvik etti.” **Ö13** “Sevmediğim yoktur. En çok sevdiğim etkinlik iki grubun tahtadaki fotoğraflara bakıp cümle söylediğimiz yarışmadır. Çünkü hepimiz heyecanlıydık.” **Ö8** “Gerçekten etkinliğin adı hatırlayamıyorum galiba sıfat oyununu sevdim. Bu etkinlikte zar taşıla kişilerin fotoğrafını geçer durunca o fotoğraftaki kişi özelliklerini söylemek zorunda kaldık. O gün hakikaten unutulmaz bir gündü çok eğlendik.” cümleleri bu durumu yansıtmaktadır.

Öğrencilerin sevdiklerini belirttikleri bir diğer etkinlik ise kendi kültürlerine yönelik etkinliklerdir. Bunu **Ö9** “Ülkemizden, şehrimizden evimizden bahsetmek etkinliğini sevdim. Çünkü bu etkinliğin sayesinde ülkemdeki yerlerden bahsedebildim. Ayrıca şehrimdeki ünlü şeyleri anlatabildim.” ve **Ö10** “Ülkemden ve şehrimden bahsetmeyi sevdim. Çünkü ülkemi çok seviyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 7: Altıncı Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
İletişimsel etkinliklerin yapıldığı derslerle, etkinlik yapılmayan dersler arasında öğretmen ve öğrenci rolleri, sınıf ortamı, dersin işleniş aşamaları gibi konularda ne gibi farklar olduğunu düşünüyorsunuz?	Daha fazla konuşma fırsatı bulma	Etkinliklerin öğrenme ortamına yansımaları
	Bütün öğrencilerin katılımı	
	Teorik derslerin sıkıcılığı	
	Öğrenilenleri uygulama olanağı	
	Konuların farklı şekillerde işlenmesi	
	Öğrenciler arasında iş birliği sağlama	
	Öğretmenin değil öğrencinin aktif olması	
	Telaffuzu geliştirme	
	Gürültü	
Eğlenceli sınıf ortamı		

İletişimsel yaklaşımın kullanıldığı derslerle klasik dersler arasındaki farkları öğrenci perspektifinden görmeyi amaçlayarak yöneltilen altıncı soruda öğrenciler etkinliklerin derse katılım, daha fazla pratik yapma fırsatı bulma, öğrencilerin daha aktif olması, öğrenciler arası iş birliği sağlama olarak olumlu yanlarını dile getirirken gürültünün varlığını olumsuz yön olarak dillendirmişlerdir.

Ö1 “...Normal derslerde sorulara daha kısa cevaplar veriyorduk. Bu derslerde daha uzun konuşma fırsatı bulduk...” **Ö2:** “... Etkinlikleri yaparken öğrencilerin tümü etkinliklere katılıyordu. Normal derslerde bu etkinlikler yoktu ve öğrencilerin çoğu sıkılıyordu.” ve **Ö3K** “Etkinlik yapıldığı dersler daha iyi. Hem ders başka şekilde anlatılıyor hem daha iyi anlıyorum hem de normal ve sıkıcı derslerden kurtuluyoruz. Mesela normal derslerde bazı öğrenciler katılıyor bazıları katılmıyor. Hiç kimse konuşmak zorunda değil bu dersler sırasında. Ama etkinliklerde hepimiz katılıyoruz.” cümleleriyle iletişimsel yaklaşım kullanılan derslerde öğrenci katılımının klasik derslere göre daha fazla olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin iletişimsel yaklaşımla işlenen derslere dair vurguladıkları bir nokta da etkinlikler sayesinde öğrendikleri yeni kelime veya kuralları uygulama fırsatı yakalamış olmalarıdır. Bunu **Ö1** “Etkinlikler yapınca biz daha konsantre olmalıydık ve öğrendiğimiz her şeyi denemeliydik Özel bir etkinlik için çalışırken bazı kelimeleri ve şeyleri iyi anlamalıydık.”, **Ö4K** “Etkinlikler sırasında yaptığımız görevler bizim için iyiydi konuşmamızı geliştirmeye yardım ediyordu. Normal derslerde de yeni sözcükler öğreniyorduk ama bunları kullanmıyorduk.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler, bilgilerin genelde açıklama tarzında sunulması, öğretmenlerin daha çok konuşması, öğrencilere sunulan bilgileri deftere yazmak, yeni kelimeleri ezberlemeye çalışmak dışında görev düşmemesi gibi gerekçelere değinerek klasik derslerin “sıkıcı” olduğunu belirtmişlerdir. İletişimsel etkinliklerin olduğu derslerde bilgilerin farklı şekillerde sunulması, öğrencilerin iş birliği yapması, öğrendikleri bütün bilgileri kullanma fırsatı bulmuş olmayı vurgulayarak bu derslerin daha “eğlenceli” olduğunu dile getirmişlerdir. **Ö6K** “İletişimsel etkinliklerin yapıldığı dersler hem daha yararlı hem de daha eğlenceliydi. Pratik eğitim sayesinde bilgileri aklımızda tutarız. Normal derslerde konular kitaptan anlatılır ama etkinliklerde daha geniş ve çeşitli verilir. Normal derslerde sessiz bir ortam vardı. Normalde çok sıkılıyorduk ama etkinlik sırasında daha hareketli oluyorduk.”, **Ö9** “Etkinlikler bizi Türkçe konuşmaya teşvik etti. Normal derslerde verilen bilgiler faydalıydı ama çok sıkıcıydı. Normal derslerde hocalar ders anlatıyordu ve biz onları dinliyorduk. Dersteki bazı şeyleri bilgisayarla açıklıyorlardı. Ama etkinlikler sırasında biz konuşuyoruz ve hoca bizi dinleyip hatalarımızı kontrol ediyor.”, **Ö16** “Kelimeleri daha kolay ezberlemek kolaylaştı. Etkinlikler yaparken

birbirimize yardımcı ve anlayışlıyız. Ama normal dersler sırasında hızlıca sıkılıyorduk.”, **Ö14** “Normal derslerde hocalar daha çok konuşuyor. Etkinlik yaparken İlayda Hoca bizi izleyip yanlırları düzeltiyordu. Normal derslerde sınıf ortamı biraz sıkıcıydı. Etkinlik yaparken sınıf ortamı eğlenceliydi ve arkadaşlarım da mutluymdu.” **Ö5** “Etkinliklerde öğretmeni sadece dinlemiyorduk her etkinlikte konular anlatıyorduk. Etkinliklerde daha neşeliydik.” cümleleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Öğrenciler iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinlikler sırasında iş birliği yapmanın konuşma konusunda cesaret verdiğiinden ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğinden bahsetmişlerdir. Bunu **Ö7** “Etkinlik yapılan dersler hayatımızı pratik ve gerçekçi bir şekilde etkiledi. Normal derslerde dersi dinliyorduk ve deftere yazıyorduk. Etkinliklerde arkadaşlarla iş birliği yapıyorduk, Etkinlik sayesinde ilişkilerimiz daha iyi oldu.” ve **Ö15K** “Etkinlikler sırasında daha etkin ve ekip halinde çalışma fırsatımız oluyordu normal derste bunları yapamıyorduk ve biraz çekingen davrandığımızı düşünüyorum.” şeklinde dillendirmiştir.

Öğrenciler son olarak etkinliklerin konuşma becerilerine doğrudan katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. **Ö11** “Etkinliğin yapıldığı derslerde konular pratik bir şekilde verildi. Öğrendiğim kelimeleri doğru telaffuz etmememe katkı sağladı.” ve **Ö12** “Normal derslerde metin işliyoruz. Hoca konuşmamız için sadece soru soruyor. Ama etkinlik yapılan derslerde grup olarak konuşuyoruz. Ben etkinlik yapmadan önce iyi konuşamıyordum. Etkinlikte konuşmak mecburdu. Şimdi iyice öğrendim. Etkinlik yapılan dersler eğlenceliydi ama bazen gürültülü ve sıkıcı oldu.” cümleleriyle ifade etmişlerdir. **Ö12**'nin son cümlesinde ifade ettiği gürültü durumu etkinliklerin en belirgin olumsuz özelliği olarak zaman zaman diğer öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir.

Tablo 8: Yedinci Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
Etkinlikler sırasında anadilinizi mi daha çok kullandınız Türkçeyi mi? Yeteri kadar Türkçe kullandığınızı düşünüyor musunuz?	Dil seviyesi farklılıkları Yetersiz kelime hazinesi Aynı anadili konuşma	Ana dili kullanım sebepleri

İletişimsel yaklaşımla hazırlanan etkinliklerde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurarak bir ürün ortaya koymaya çalışırken Türkçe kullanım oranlarının ne düzeyde olduğunu öğrenmek için yöneltilen yedinci soruyu bir öğrenci %50, bir öğrenci %70, iki öğrenci %75, bir öğrenci %80, bir öğrenci %85 ve iki öğrenci %90 şeklinde oran vererek cevaplamıştır. Öğrencilerin etkinlikler sırasında yüksek oranda Türkçe kullandıkları söylenebilir. Öğrenciler etkinlikler sırasında ana dillerini kullanım nedenleri ile ilgili üç temel gerekçe sunmuşlardır. Bunlardan ilki öğrenciler arası seviye farklılıklardır. Bu durumu **Ö2**'nin “Türkçeyi daha çok kullanıyorduk ama bazen ana dilimizi de kullanıyorduk. Çünkü sınıftaki öğrencilerin düzeyleri farklıydı. Tamamen Türkçe kullanmak zor bir işti. Ben %80 Türkçe kullandım.” ve **Ö8**'in “Türkçe daha çok kullandım ama bazı zaman anadilimi konuşmak zorundaydım çünkü bazı arkadaşların seviyeleri düşüktür. Yaklaşık 50% Türkçe kullandım.” cümleleri yansıtmaktadır.

Etkinliklerin A1 ve A2 seviyesinde uygulanması öğrencilerin her aşamada Türkçe kullanmalarını engelleyen bir diğer faktör olarak dillendirilmiştir. Başlangıç seviyesinde yeteri kadar kelime bilgisine sahip olmamak iş birliği sırasında öğrencileri kendi dillerini kullanmak zorunda bırakmıştır. Bu durumu **Ö6K** “Türkçe dilini kullandık ama zorluklarla karşılaştığımızda Arapçayı kullanmayı tercih ettik sadece seviyelerin başında olduğumuz için. %80 Türkçe kullandık. Bence yeteri kadar Türkçe kullandık.”, **Ö7** “A1 seviyesinde anadilimizi

daha çok, A2 seviyesinde Türkçe daha çok kullanıyorduk. Ben %75 Türkçe kullandım.”, **Ö17** “Bazı zamanlar anadilimiz kullanıyorduk çünkü bazı sözcükler Türkçe ile ifade edemedik.”, **Ö9** “Yeterli sözcük yoktur o zaman Arapça kullandık.”, **Ö4K** “Anadili kullandık çünkü Türkçemiz iyi değildi. Ama Türkçe kullanmaya da çalıştık.” **Ö1** “Başlarda kelime eksikliğim olduğu için ana dilimi daha çok kullandım ama sonra Türkçeyi daha çok kullandım. Mesela %70.” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Öğrenciler etkinlikler esnasında ana dillerini kullanma sebeplerinden birinin de aynı dili konuşan öğrencilerin bir arada bulunması olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu **Ö16**’nın “Anadilimizi daha çok kullandık. Çünkü bilgileri iletmek dilimizle daha kolaydı. Keşke aramızda farklı dil kullanan daha iyi olurdu.” ve **Ö3K**’nın “Bence A1 ve A2 seviyesinde çok kelime bilmediğimiz için ve hepimiz aynı dili konuştuğumuz için Türkçe yeteri kadar kullanmadık. Ayrıca bazıları diğerlerinden daha çalışıyor yani akademik düzeyde farklılaşma demektir.” cümleleri yansıtmaktadır.

Tablo 9: Sekizinci Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
Etkinlikleri bazen bireysel bazen ikili bazen de grupta çalışarak yaptınız. Sizin için hangisi daha iyidi sebepleriyle açıklar mısınız?	Gürültü	Etkinliklerin Uygulanış Biçimleri
	Çalışmalara katılmayan öğrenciler	
	Öğrenciler arası etkileşim ve öğrenme	
	Başkalarının hatalarını görme olanağı	
	Ana dili kullanımı	
Kolaylık		
	Gerçek hayatı temsil etme	

Uygulanan etkinliklerde öğrenciler hem bireysel hem ikili hem de grupta çalışma olanağı bulmuşlardır. Öğrencilerin etkinliklerin farklı uygulanış biçimleriyle ilgili görüşlerini almak üzere yöneltilen sekizinci soruda elde edilen cevaplar incelendiğinde yarı yarıya şekilde bir ayrışma ortaya çıkmaktadır. 6 öğrenci tek başına ya da ikili etkinlikleri beğendiklerini dile getirirken, 7 öğrenci grupta etkinlik yapmayı tercih ettiklerini söylemiş, bir öğrenci ise bütün etkinlik türlerinin kendi için aynı olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin farklı uygulama şekillerinin olumlu ve olumsuz yanlarını kıyasladıkları örnek cümleler aşağıda doğrudan aktarılmıştır:

Ö3K “Bence grupta ve tek başına etkinlik ikisi de önemli çünkü gruptaki birbirimizden yararlanıyoruz ve çeşitli fikirler çıkıyor. Diğer grupları dinlerken daha fazla fikirler ve yeni kelimeler duyabiliriz ve diğer grupların hatalarından yararlanabiliriz. Tek başına sunum yaptığım zaman kendime güveniyorum ve yardım almadan konuşuyorum ama bazen grupta bir kişi çalışıyor ve bu grubu yalnız temsil ediyor diğerleri katılmıyor ya da fikir vermiyor, bu iyi değil.”

Ö2 “İki kişi beraber yapmak daha iyiydi çünkü iyice odaklanıyorduk. Tek başına yapmak stres ortaya çıkarıyordu. Grupta etkinlik yapmak gürültülü oluyordu ve düşüncelerimizin dağılmasına yol açıyordu ama herkes etkinliğin içinde diğer öğrencilerin tarzlarından ve bilgilerinden faydalanıyordu, bu iyi yönü.”

Ö1 “Benim için aralarında çok ciddi bir fark yoktu. Hepsi iyiydi. Grupta etkinlik yapmak insanlarla iletişim kurmak için bize yeni yollar hakkında ilham verdi. Bizi motive ediyordu ve utangaç insanların çalışmasına yardımcı oluyordu. Ama bazı insanlar düzgün çalışmıyordu ve bu durum takımın moralini bozuyordu.”

Ö6K “Grupla etkinlik yapmayı tercih ediyorum. Çünkü birbirimizin hatalarını daha çok düzeltiyoruz ve fikirlerimizi paylaşıyoruz. Grupla etkinlik yapmak topluluk ruhu yaratır ve bizi insanlarla kaynaşmaya teşvik eder. Bence kötü yanları yoktu. Başkalarının hatalarından öğrenmek için önemliydi. Hataları görmek bizi gerilimden kurtardı.”

Ö8 “İki kişi beraber çalışmayı tercih ediyorum çünkü iki kişi olursa kolayca anlaşacaktık.”

Ö13 “Bence iki kişi beraber ve tek başımıza sunum yapmak. Çünkü gerçek hayatta karşılaşacağımız olay bunlar.”

Öğrencilerin grup etkinliklerini tercih etme sebepleri incelendiğinde iş birliği ve yardımlaşma sağlaması, birbirlerinden yeni şeyler öğrenmeye fırsat vermesi, başkalarının hatalarını görme ve hatalardan ders çıkarmayı sağlaması ve konuşma cesareti vermesi gibi noktaların vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin ikili ya da tek başına çalışmayı tercih etmelerindeki sebeplere bakacak olursak grup etkinliklerine göre iş birliği sağlamanın daha kolay olması, ikili etkinliklerin daha iyi odaklanma sağlaması, gerçek hayattaki durumlara daha uygun olması, ana dil kullanımına izin vermemesi gibi sebeplerin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Öğrencilerin grupla yapılan çalışmalarda herkesin eşit düzeyde katılım göstermemesini olumsuz yön olarak belirttikleri görülmektedir.

Tablo 10: Dokuzuncu Görüşme Sorusuna Yönelik Kod ve Temalar

Soru	Kodlar	Tema
Etkinlikler hakkında son olarak neler söylemek istersiniz?	Öğrencilerin zorlandığı alanlar	
	Yarışmalar	Etkinlikler
	Müzik	hakkındaki
	Kameranın varlığı	görüş ve
	Sınıf dışında etkinlik yapmak	öneriler
	Günlük hayattaki iletişim ihtiyacı	
	Etkinliklere daha fazla zaman ayırmak	

Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki istek ve önerilerini öğrenmek amacıyla sorulan son soruda dört öğrenci etkinlikleri yaparken zorlandıkları noktaları dile getirerek sözlerine başlamıştır. **Ö1** “Sadece bir şey vardı. Etkinlikler sırasında her zaman nasıl başlayacağımızı bilmiyorduk. İlayda Hoca bize nasıl yapacağımızı açıkladı. Gerçek hayatta deneyim kazandıkça bu etkinliklere ve onun faydalarına daha çok inandım. Bu durum beni daha özgüvenli yaptı. Mesela bir insana cevap vermek aktivitesi gerçek hayattakine baya yakındı ve bunu çok sevdim.” diyerek daha önce alışkın olmadıkları bir sistemle karşılaştığından dolayı başlarda etkinliklerin uygulanışını anlamakta zorlandığını dile getirmiştir. **Ö2**, zorlanmasının sebebini özellikle A1 kurunda yeterli kelime bilgisine sahip olmamalarına bağlarken “Başlangıçta zordu çünkü yeterli sözcükler bizde yoktu ama zaman geçtikçe etkinlikler kolaylaşmaya başladı.” **Ö9**, dilbilgisi kurallarını uygulamakta, **Ö13** ise kelimeleri telaffuz etmekte zorlandığını dile getirmiştir. **Ö9** “Etkinlikler sırasında dilbilgisi kullanmak zordu. Öğretmen dilbilgisini iyi bir şekilde kullanmak için bize yardımcı oldu. En iyi sözel etkinlikleri yapabildik.” **Ö13** “Bazen kelimeleri telaffuz etmekte zorlandım ama etkinliklerin bize çok fayda sağladığını ve gelecekte sağlayacağını düşünüyorum. Hayatta bizim için daha gerçek olacak olaylar hakkında etkinlik yapılmasını isterim. Mesela yemek siparişi gibi. En çok kullandığım etkinlik o oldu.”

Altı öğrenci etkinlikler hakkında çeşitli önerilerde bulunmuştur. **Ö3K** “Bence bu etkinliklerde yarışmalar yapsak bize daha iyi gelir. Çünkü bu yarışmalar motive eder ve

kazanmak için beynimizi harekete geçirmemizi sağlar.” **Ö6K**, “Müzik varlığı bize çok zevk veriyordu. Daha çok müzik olabilir.” **Ö8** “Ayrıca bu etkinlik gerçek yerlerde yaparsa daha iyi olur mesela lokanta etkinliği yapacağı zaman lokantada yapmak olabilir.” **Ö7**, “Örneğin hastanede, fırında, otelede, bir iş yerine gidip iş bulmak hakkında etkinlikler yapılabilir. Çünkü biz iş bulmak isteyen arkadaşlara bazen tercümanlık yapıp yardım ediyoruz.” şeklinde tavsiyeler sunmuşlardır.

Ö17 “Kamera varlığı öğrencileri utandırıyor.” ve **Ö8** “Kamera ile olduğunda rahatça konuşamadık.” diyerek kameranın varlığından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin çoğunun iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin uygulandığı dersleri beğendikleri ve bu derslere daha fazla zaman ayrılmasını, diğer kurlarda da bu tür etkinliklerin devam etmesini istedikleri söylenebilir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Konuşma, geçmişten bugüne insan hayatının her aşamasında büyük öneme sahip olan bir dil becerisidir. Dil ediniminde dört temel beceri olsa da iletişimin büyük bir bölümü konuşma yoluyla gerçekleştiği için konuşma en önemli iletişim yöntemidir (Bozkırlı ve Er, 2018; Rao, 2019). Sosyal etkileşim kurma, yanlış anlaşılmaları azaltma, bilgi paylaşma gibi birçok avantaj sağlamasıyla konuşma günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır (Fayzullayevich, 2023). Çeşitli sebeplerle ülkemize bulunan yabancılar da günlük hayatlarını idame ettirebilmek için Türkçe konuşabilmeye oldukça ihtiyaç duymaktadırlar.

Yabancı dil öğrenmenin en büyük amaçlarından biri, hatta birincisi diyebileceğimiz, hedef dilde konuşarak iletişim kurmak, dil öğretiminde en çok üzerinde durulması ve çalışma yapılması gereken konudur (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016; Alyılmaz ve Polatcan, 2020). Lui (2014) yabancı dilde konuşmayı öğrencilerin sunum ve açıklamalar yapabilmeleri, bilgi iletebilmeleri, bir şeyleri tanımlayabilmeleri, kibarca talepte bulunabilmeleri ve başkalarıyla fikir alışverişini yapabilmeleri veya fikirlerini ifade edebilmeleri için kullandıkları araç olarak ifade etmektedir (akt. Hamauda, 2020).

Bahsedilen bu işlemleri yabancı bir dilde sözlü olarak gerçekleştirebilmek için öğrenciler dil bilgisel ve semantik kuralları bilmekten daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Öğrenciler, hedef dilin birçok faktörün etkileşime girdiği kişilerarası iletişimde nasıl kullanıldığını da bilmelidir (Richards and Redanya, 2002). Derslerde öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilmesinin yolu, öğretmen tarafından verilen bilgilerin günlük hayatta uygulanabilir olmasıyla mümkündür (Gün, 2015). Bu nedenle ortamın iletişim içermesine dikkat edilmeli ve doğal konuşma etkinlikleri, rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme gibi iletişimsel etkinlikler kullanılmalıdır (Ertürk ve Üstündağ, 2007).

Bu araştırmada da öğrencileri konuşmaya güdüleyecek nitelikte 14 iletişimsel etkinlik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin tamamı etkinlikler hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Öğrenciler iletişimsel yaklaşım etkinliklerinde sınıftaki bütün öğrencilerin konuşma imkânı bulmasından memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Çanlıoğlu (2014) da çalışmasında iletişimsel etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını arttırdığını tespit etmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda öğrenciler iletişimsel etkinliklerin günlük hayattaki iletişim ihtiyaçlarına cevap verdiğini, derste öğrenilen bilgileri uygulama fırsatı sunduğunu böylece öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını dile getirmişlerdir. İletişimsel yaklaşımı deyimlerin

öğretiminde kullanan Erten Dalak da (2017) çalışmasında öğrencilerin kullanılan yöntemi eğlenceli buldukları, öğrenilen deyimleri günlük hayata kullanabilme becerisi kazandıkları ve öğrenilen deyimleri kolay hatırlayabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yazma becerisini geliştirmek amacıyla çalışmasında iletişimsel yaklaşımı kullanan Takıl (2014) da öğrencilerin iletişimsel model sayesinde günlük hayatta iletişim kurmakta kendilerini daha özgüvenli hissettiklerini; modeli iyi, yararlı ve eğlenceli bulduklarını aktarmıştır. Bu çalışmada da öğrenciler etkinlikler sayesinde utangaçlıklarının azaldığını, etkinliklerin Türkçe konuşma korkularını yenmelerini sağladığını, Türk vatandaşlarla nasıl konuşabileceklerini öğrettiğini dile getirmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen görüşler Erten Dalak ve Takıl'ın çalışmalarındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Rashid (2017) çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin duyduğu konuşma kaygısını azaltmak için sınıf ortamında konuşma uygulamalarına daha çok yer vermelerinin önemini, samimi ve demokratik olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması hususunda sorumluluk almaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada uygulanan konuşma etkinlikleri sayesinde öğrenciler arası iletişim ve iş birliğinin arttığı, öğrencilerin birbirlerine şaka yapabileceği samimi bir ortam oluştuğu ve bu durumun hem kalıcılığa hem de konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Türkben ve Öncü Yiğit (2023) iletişimsel yaklaşım ve ters-yüz sınıf modelini birlikte uyguladıkları çalışmalarında uyguladıkları etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve grup çalışmalarının konuşma korku ve kaygısını azalttığını gözlemlemişlerdir.

Öğrenciler, etkinlik türleri hususunda onların okul dışındaki günlük ihtiyaçlarına cevap veren, yarışma tarzı rekabet içeren ve kendi kültürlerini aktarma fırsatı sunan etkinlik türlerini daha çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuca benzer şekilde Nga (2023) üniversite öğrencilerine oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi yaptığı çalışmasında öğrencilerin çoğunun oyunlarla kelime öğrenmekten keyif aldığını, öğrencilerin etkinliklere katılmaya istekli olduğunu ve oyunların, öğrencileri kelime dağarcığını geliştirmeye diğer yollardan daha iyi motive ettiği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada da öğrenciler rekabet içeren oyunların dikkatlerini sürekli canlı tuttuğunu, eğlenceli olduğunu, öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı önemli bir konudur. Türkçe öğretim merkezlerinde öğretmenler dilimizi öğretmenin yanı sıra Türk kültürü hakkında da öğrencileri bilgilendirerek kültür aktarımı yaparlar. Ancak öğrencilerin sadece hedef dilin kültürünün pasif alıcıları değil kendi kültürlerinin de aktif temsilcileri olmak istedikleri görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Bu nedenle yabancı dil sınıflarında kültürler arası alışveriş içeren etkinliklerin öğrencileri duyuşsal olarak motive ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenciler etkinliklerin olumsuz yanı olarak gürültülü bir ortam olmasını ve grup çalışmalarında yeteri kadar sorumluluk almayan arkadaşlarının varlığını dile getirmişlerdir. İletişimsel yaklaşımın devamı niteliğinde olan göreve dayalı öğretim yöntemini çalışmasında uygulayan Yaylı (2004) da grup çalışmalarında benzer sorunları yaşadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin geçinemedikleri arkadaşlarıyla aynı grupta olmalarının etkinliklere katılım isteğini azalttığını bu nedenle öğretmenlerin gruplamada öğrenci ilişkilerini göz önünde tutması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenciler etkinliklerin eksik yönlerinden biri olarak hazırlık çalışmalarının olmayışını dile getirmişlerdir. Sulistyowati (2023) çalışmasında hazırlık eksikliğinin öğrencilerin konuşma kaygısını büyük ölçüde etkileyen faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Özellikle zorluk seviyesi yüksek etkinliklerde öğrencilerin kaygı seviyesinin artmaması için öğrencilerin içerik ve etkinlikte alacağı görevler hakkında bilgilendirilmesi ve hazırlık yapmaları için fırsat verilmesi dersin verimliliği arttıracaktır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem ders kitabı yazarlarına hem de yabancılar Türkçe dersi veren öğretmenlere konuşma becerisinin geliştirilmesinin öğrencinin sorumluluğuna bırakılmaması, bu becerinin geliştirilmesi için daha nitelikli uygulamalar yapılması önerilebilir. Hazırlanacak uygulamaların öğrencilerin günlük ihtiyaçlarına hitap etmesi, farklı ve eğlenceli olmasına dikkat edilmelidir.

Bu çalışma sadece konuşma becerisi ile sınırlı tutulmuştur. İletişimsel yaklaşımın farklı dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması hususunda daha çok çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Alyılmaz, S. ve Polatcan, F. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde iletişim becerisi*. İzmir: Duvar.
- Bagarić V. Ve J. M. Djigunović (2007). Definin communicative competence. *Metodika* 8(1), 94-103.
- Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Investigating teacher views on improving the speaking skills of Syrian students. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 66-79.
- Çanlıoğlu, Ş. (2014). *A case study on increasing efl studentslevel of classroom participation through the use of communicative activities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel edinç ve yabancı dil olarak Türkçede dilbilgisi öğretimi. *Turkish Studies*, 12(6), 179-196.
- Demircan, Ömer (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Özcan (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişkiye etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Fayzullayevich, B. A. (2023). The importance of speaking skill methods and strategies in language teaching process. *Miasto Przyszłości*, 31, 39-40.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hamouda A. (2020). The effect of virtual classes on Saudi EFL student's speaking skills. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 3/(4), 175-204.
- Kurudayıoğlu M.ve S. Sapmaz (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *ZfWT*, 8/(3), 85-102.
- Lui, C. (2014). *The Effects of Task-based Instruction on English Speaking of EFL College Students in Taiwan. Master Thesis*. Unpublished Master Thesis, Taiwan: National Pingtung Institute of Commerce Pingting, R.O.C
- Nga, B. T. (2023). A study on effectiveness of using games in learning English vocabulary. *South Asian Research Journal of Arts, Language and Literature*, 5/(3), 53-63.
- Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*. 2/(2), 6-18.
- Rashid, A.V. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. UK: Cambridge University Press. (<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>)
- Richards, J.C. and W. A. Renandya (2002). *Methodology in language teaching an anthology of current practice*. UK: Cambridge University Press.
- Richards J. C. And T. S. Rodgers. (1999). *Approaches and methods in language teaching a description and analysis*. UK: Cambridge University Press.
- Sulistiyowati, T. (2023). Factors causing English speaking anxiety (ESA) in efl context: a case study among post-graduate students in Indonesia. *Applied Research on English Education (AREE)*, 1/(1), 43-52.
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. England: Longman.
- Türkben, T., & Yiğit, K. Ö. (2023). Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19/(1), 28-50.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

The main goal of individuals who learn a foreign language is to be able to speak that language. Therefore, one of the aims of foreign language teaching, perhaps the most important one, enabling students to speak the target language clearly (Demirel, 2014, p.102). For this reason, teaching speaking skills to foreigners in Turkish lessons should be given at least as much importance as other skills, and the responsibility of developing this skill should not be left to the learner's solo efforts.

In this study, the communicative approach was utilized to improve the speaking skills of individuals learning Turkish as a foreign language. The communicative approach is a set of teaching

principles that have been taken as a basis in foreign language teaching since the 1970s. It emerged as a result of criticisms of the teaching methods applied in language classes in Europe and America in the light of developments in linguistics and sociology (Richard and Rodgers, 1999, p.65). It was shaped by Hymes' addition of the concept of "communicative competence" to the concepts of "competence" introduced by Noam Chomsky to the field of linguistics. According to Hymes (1972), "communicative competence" is knowing who, when, what and how to say. In this approach, language is accepted as a tool for communication and the focus is on communication situations rather than teaching the rules of language. In the lessons, communication situations needed in daily life are simulated and students are actively involved. Thus, it is aimed that students learn how to use the target language in different contexts.

The research was conducted at Erciyes University Kashgarlı Mahmut Turkish Language Teaching Center (ERU TÖMER) during A1-A2 levels. The 14 communicative speaking activities prepared in parallel with the lessons were implemented in 11 weeks. Seventeen students who took the courses from the researcher participated in the study. In this study, question of what are the students' opinions about the speaking activities applied within the framework of the communicative approach, was tried to answer. The students studying at TÖMERs in our country are generally adult individuals at undergraduate and graduate level. These individuals have an established learning style and mostly have a history of learning at least one foreign language. Therefore, they are likely to resist a new method or find it inappropriate for them. This study is thought to be important in terms of revealing the opinions of adult learners of Turkish towards the communicative language teaching approach.

The study is a part of a doctoral dissertation conducted with an action research design within the framework of qualitative research approach. In this section, interview technique was utilized to obtain the opinions of the students. A semi-structured interview form prepared in accordance with expert opinions was used. The interview form consisting of nine questions was applied by the researcher by determining the times when the students were available during the week following the end of the activities. In order to avoid language barrier during the interviews, students were told that they could express their views in a language they felt comfortable with. Where students had difficulty in expressing themselves, interpreting assistance was obtained from a student who was fluent in Arabic and Turkish. Interviews were recorded by note-taking method. The data obtained in the interviews were subjected to content analysis, the students' expressions were coded and similar codes were combined under the same theme and presented. In the analysis process, 53 codes and 10 themes were reached.

As a result of the analysis of the data obtained, the students stated that the activities prepared within the framework of the communicative approach contributed to the development of their speaking skills, responded to their communication needs in daily life and helped them gain self-confidence in speaking. They also stated that the activities provided a good opportunity to apply the information learned and increased the memorability of the information and vocabulary they learned. While the students expressed the positive features of the activities such as ensuring the participation of all students, increasing communication and interaction in the classroom, activities being fun, they also mentioned the presence of friends who did not participate in group work at a sufficient level and noise as negative aspects of the activities. As an activity type, they stated that they liked competition-style activities because they were fun and exciting. They also stated that they liked doing activities in which they talked about their own countries and cultures. Finally, the students stated that their use of Turkish was high during the activities and that they made an effort to use Turkish. The reason for using their mother tongue was the difficulty of some activities and the level differences between the students. Regarding the implementation of the activities, the students suggested that preparatory work should be done beforehand, more time should be allocated to the activities, and more activities should be carried out in real environments outside the classroom.

This study is thought to reveal the reflections of the communicative language teaching approach in teaching Turkish as a foreign language on the learning environment from the perspective of students. It is thought that the positive and negative aspects that emerge during the implementation of the approach will be useful for teachers teaching in the field. In addition, this study was limited to speaking skills. It can be recommended to researchers working in the field to conduct more studies on the use of the communicative approach both in the development of different skills and in different age groups.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1305-1319, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
AKTARIMLARLA İLGİLİ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ**

Musa KAYA*

Geliş Tarihi: 15.02.2023

Kabul Tarihi: 20.07.2023

Öz

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde aktarımlarla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ)'nde aktarımlarla ilgili çalışmaların özellikleri, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (YDOİÖ)'nde aktarımlarla ilgili çalışmaların özellikleri, YDOTÖ ve YDOİÖ'nde aktarımlarla ilgili çalışmalarda aktarımların ele alınışındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Ulaşılan verilere göre YDOTÖ'nde aktarımlarla ilgili çalışmaların bütün dil düzeylerine yönelik olarak yazma ve konuşma alanlarında yapıldığı, bu çalışmalarda aktarımların sınıflandırılmasında Arapçanın etkisinin yanı sıra diğer dillerin etkilerinin de ele alındığı belirlenmiştir. YDOİÖ'nde de yazma ve konuşma öğrenme alanlarında yapılan çalışmalar incelenmiş; çalışmalarda herhangi bir dil düzeyinin belirtilmediği, aktarımların sınıflandırılmasında Arapçanın etkisi ve İngilizcenin dil bilgisi özelliklerinin belirleyici olduğu görülmüştür. YDOTÖ ve YDOİÖ'nde aktarımlarla ilgili yapılan çalışmalarda sözcük türleri, dil bilgisi ve yazım bakımından Arapçanın etkisi ele alınırken YDOİÖ'nde diğer dillerin etkisine yer verilmemiş, konuşma alanındaki çalışmada doğrudan seslendirme sorunları ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, aktarımlara yönelik çalışmalar, aktarımların karşılaştırılması.

**ANALYSIS OF THE STUDIES ON THE TRANSFERS IN TEACHING
TURKISH AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract

This study was conducted with document analysis, a qualitative research method, to examine the studies on transfers in teaching Turkish and English as a foreign language, abbreviated as TTAFL and TEAFL respectively. The features of the studies on transfer in TTAFL, the features of the studies on transfer in TEAFL, the similarities and differences in the handling transfers in the studies on transfers in TTAFL and TEAFL were examined in accordance with the aim of the study. According to the data, it is determined that the studies on transfers in TTAFL were conducted in writing and speaking for all language levels, the effects of Arabic besides the effects of other languages were discussed in the classification of transfers in these studies. The studies conducted in learning writing and speaking in the

TEAFL were examined; no language level was specified, and the effect of Arabic and the grammatical features of English were determinative in the classification of transfers in the studies. While the effect of Arabic is handled in terms of word types, grammar, and spelling in transfer studies in TTAFL and TTEFL, effects of other languages in TTEAFL were excluded and articulation problems in the speaking study were handled.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching English as a foreign language, the studies on transfers, comparing transfers.

Giriş

Küresel ölçekte gelişen iletişim, ulaşım, ticaret ve eğitim olanakları yabancı dil öğretiminin hızlı bir şekilde gelişmesini sağlamış; resmî kurumların yanı sıra özel sektörün de alanda faaliyet göstermesiyle birlikte yabancı dil öğretimi hızla yaygınlaşmıştır. Özellikle kitle iletişim araçları sayesinde insan topluluklarının kolaylıkla etkileşim kurabilmesi, yabancı dile olan ilgi ve ihtiyacın daha fazla artması, bireylerin çeşitli araç ve eğitim ortamlarından yararlanarak yeni dil/diller öğrenmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bireyin etkin katılımını sağlayan ve ülke sınırlarını aşan iletişim ortamı sunan internet teknolojisinin günlük hayatta daha yaygın ve çok farklı amaçlar için kullanılabilir olması yabancı dillerin çok geniş kitleler tarafından öğrenilmesini daha kolay ve zaman zaman zorunlu hâle getirmiştir.

Gelişen eğitim olanakları yabancı dillerin öğrenilmesini daha kolay ve yaygın hâle getirse de yabancı dilin öğrenilmesi sürecindeki birtakım zorluk ve karmaşanın ortadan kalktığını söylemek mümkün değildir. Zira kültür, coğrafya ve tarihin uzun zamanda şekillendirdiği dilin yabancı bireyler tarafından kısa sürede öğrenilmesi mümkün değildir. Bireysel farklılıkların yanı sıra ana dil ile öğrenilen diller arasındaki yapısal farklılıklar; öğretim programı, materyal ve alanında uzman öğreticilere duyulan ihtiyaç yabancı dil öğrenim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir (Alyılmaz ve Er, 2018; Bley-Vroman, 1990; Ehrman, 1996; Ellis, 2008; Levenston, 1979). Kültürel farklılıklar ve dilin kendine özgü yapısı yabancı dil öğrenenlerin bu süreçte farklı sorun ve karmaşa yaşamalarına sebep olmakta, bireyler karşılaştıkları sorun veya karmaşanın boyutuna göre ana dil ve kültürlerinden hedef dile aktarımlar yapabilmektedirler (Gass ve Selinker, 1992; Liu, 2016). Sebep ve ölçüsünün birey veya gruba göre değişiklik gösterdiği aktarımlar yabancı dil öğrenenlerin başarı ve güdülenmelerini etkileyebilecek sonuçlara yol açmaktadır (Camilleri, 2004; Sabbah, 2015; Shen ve Chiu, 2011; Wang, 2015; Yang, 2019; Zhao, 2019). Doğal olarak ana dilden veya kültürden hedef dile yapılan aktarımların tespit edilerek öğretim sürecinin, ders materyallerinin ve öğretici farkındalığının bu doğrultuda geliştirilmesi gerekmektedir.

Her dilin kendine özgü yapısı, aktarımların da kendine özgü karaktere sahip olması sonucunu beraberinde getirmektedir. Zira ana dili Arapça olan bireylerin ana dili Boşnakça veya Çince olan bireylerle aynı boyut ve özellikte aktarım yapmaları olağan değildir. Ortak tarih ve kültüre dayalı benzerlikler bu aktarımların çeşit ve olumlu-olumsuz boyutlarda gerçekleşmesini etkilemektedir (Al-Sharabi, 2022; Bekir, 2022; Boylu, 2014a; Duman, 2013; Hoşça, 2020; Karim ve Nassaji, 2013; Tüm, 2020). Ana dili Arapça olan bireylerin Türkçe ile Arapça arasındaki ortak kültür ve dine dayalı söz varlığını kavramaları, Türk kültüründeki selamlaşma, uğurlama, kutlama gibi birtakım kalıp sözleri daha kolay kavramaları beklenirken ana dili İspanyolca olan Latin Amerikalı bireylerin aynı unsurları kavraması daha zor ve zaman alıcı

olacaktır. Bu durum da yabancı dil öğretiminde ana dili ve kültürden kaynaklanan aktarımların genellenabilir olmadığını göstermektedir.

Yabancı dil öğretimde aktarımlar olumlu ve olumsuz olarak iki grupta ele alınmaktadır (Odlin, 1989; Zhao, 2019). Olumlu aktarım bireyin ana dili veya kültürünün hedef dile olan yakınlığı ya da benzerliğine bağlı olarak dil öğrenmeyi kolaylaştırmasını ifade etmektedir (Zhao, 2019). Olumsuz aktarım ise ana dil veya farklı dillerin hedef dili öğrenmeyi zorlaştıracak ve da engelleyecek biçimde etkilemesi olarak tanımlanabilir (Lado, 1994). Aktarımlar kaynaklarına göre diller arası ve dil içi aktarımlar biçiminde iki ana başlıkta değerlendirilmektedir (Erdoğan, 2005).

Diller arası aktarım yabancı dil öğretiminde ana dili kaynaklı hataları ifade etmek için kullanılır. Aktarımlara dayalı hatalar büyük oranda ana dilin etkisiyle gerçekleştiği için diller arası aktarım yabancı dil öğrenmede başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir (Bhela, 1999). Ana dilin söz dizimi, ses - şekil bilgisi ve kullanılan alfabe gibi çok boyutlu oluşu yabancı dilin öğrenilmesini uzun süreli ve çok yönlü olarak etkileyebilir (Kaweera, 2013). Bu aktarımların boyut ve türü, bireyin ana dili ile öğrenilen dilin yapısal özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir (Erdoğan, 2005; Bardovi-Harlig ve Sprouse, 2018; Gass ve Selinker). Sadece ana dili değil, aynı zamanda bireyin yetkinlik derecesine göre bilinen yabancı diller de bu tür aktarımların tür ve oranını etkileyebilmektedir (Dawaele, 1998; Hammarberg, 2001; Mehlhorn, 2007; Murphy, 2003). Doğal olarak diller arası aktarımı ana dilden yapılan aktarımlar olarak sınırlandırmak doğru olmayacaktır.

Dil içi aktarımlar ise öğrenilen dilin bazı yapılarının aşırı derecede genellenmesi veya eksik öğrenme sonucu ortaya çıkan ve ana dilden bağımsız olarak gerçekleşen yanlış veya hatalardan kaynaklanmaktadır (Richard, 1971). Bu tür aktarımlar genellikle dilde yetkinleşmemiş orta düzeydeki öğrenciler tarafından yapılmaktadır (Elis, 1997). Hedef dilde öğrenilen herhangi bir yapının yanlış geliştirilmiş stratejilerle uygun olmayan durumlarda kullanılması sonucunda gerçekleşir (Richard, 1974). Dil içi aktarımlar bireyin karşılaştığı yeni bir durum veya yapı karşısında hedef dildeki birikimine dayalı olarak çözüm geliştirme çabasının ürünüdür. Bu bağlamda dil içi aktarımların diller arası aktarımlara göre daha özgün nitelikler taşıyabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda YDOTÖ alanında aktarımların doğrudan ele alındığı herhangi bir çalışma tespit edilemezken özellikle yazma, okuma ve konuşma becerilerinin ele alındığı birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Boylu, 2014b; Çiftçi ve Demirci, 2019; Kaya, 2022; Sur ve Çalışkan, 2021; Şengül, 2014; Tüm, 2014). Bu çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları hatalar, öğrenme zorlukları, karşılaşılan sorunlar ve bunların değerlendirilmesi üzerine gerçekleştirilmiştir. Aktarımlar konusuna kısaca değinilen bu çalışmaların dışında sınırlı sayıda çalışmada ise aktarımlar konusunun daha ayrıntılı biçimde ele alındığı görülmüştür (Aldaraghme, 2020; Çanaklı ve Baştürk, 2022; Elsawah, 2016; Subaşı, 2010).

Yabancı literatürde uzun bir süredir tartışılan aktarımlar konusunun Türkçe için oldukça yeni olduğu söylenebilir (Biçer, 2017; Yang, 2019). Doğal olarak diğer diller için yapılan çalışmaların incelenmesi ve bu çalışmaların Türkçeye yönelik çalışmalarla karşılaştırmalı olarak ele alınmasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan taramalarda YDOTÖ'nde aktarımların ana dili Arapça olan bireylere dönük çalışmalarda

sınıflandırılarak ayrıntılı biçimde ele alındığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalarda aktarımların yabancı literatürle karşılaştırıldığına nasıl bir benzerlik veya farklılık taşıdığı tespit edilerek ortaya çıkan sonuç değerlendirilmek istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve ana dili Arapça olan bireylere yönelik olarak aktarımlarla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların ele alınması uygun görülmüştür. İngilizcenin Arap dilli bireyler tarafından yabancı dil olarak yaygın biçimde öğrenilmesi, bu gruba yönelik YDOİÖ’nde aktarımlarla ilgili yapılan çalışmaların amaca uygun, nitelikli, erişilebilir ve ihtiyacı karşılayabilecek sayıya sahip olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın YDOTÖ alanında oldukça sınırlı sayıda olan aktarım konusunda araştırma yapacak bilim insanları ve öğretilere yeni bakış açısı sunma ve yapılan çalışmalarını eleştirel biçimde değerlendirmeleri bakımından yararlı olacağı öngörülmektedir.

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde aktarımların incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ)’nde aktarımlar nasıl ele alınmıştır?
2. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (YDOİÖ)’nde aktarımlar nasıl ele alınmıştır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde aktarımların ele alınışında ne tür farklılık ya da benzerlikler vardır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme araştırmacı tarafından araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin toplanması ve elde edilen dokümanların incelemesini ile gerçekleştirilir. Doküman incelemesi ele alınacak konu ile ilgili olgu ve olaylar hakkındaki yazılı belgelerin incelenmesiyle yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma da belirlenen ölçüt ve amaçlar doğrultusunda basılı veya elektronik kaynakların sistemli bir biçimde incelenmesini gerektirmesi nedeniyle doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

1.2. Örneklem

Yapılan taramalarda YDOTÖ’nde aktarımlara yönelik 81 makale, 40 yüksek lisans tezi, 8 doktora tezi ve 2 adet bildiri olmak üzere toplam 131 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan 2 yüksek lisans tezi, 2 de makale çalışmanın amaç ve kapsamına uygun olması dolayısıyla çalışmanın örnekleme olarak incelenmiştir. YDOİÖ’nde ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik aktarımlarla ilgili çalışmalardan ulaşılan 46 makale, 8 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi ve 1 bildiri çalışmanın amaç ve kapsamına uygun 1 doktora tezi ve 3 makale örneklem olarak alınmıştır.

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri YÖK Ulusal Tez Merkezi (URL 1), Google akademik (URL 2), Dergipark (URL 3) veri tabanlarında yayımlanmış bilimsel çalışmaların taranmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarımlar üzerine yapılan bilimsel çalışmalar taranmış, elde edilen veriler incelenerek çalışmanın amacına uygun olanlar kodlanmıştır. Kodlanan veriler incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara göre

YDOTÖ’nde aktarımların ayrıntılı olarak ele alınıp sınıflandırıldığı çalışmaların ana dili Arapça olan bireylere yönelik olarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle YDOTÖ’nde ana dili Arapça olan bireylere yönelik olarak gerçekleştirilen aktarımlarla ilgili çalışmaların incelenmesine karar verilmiştir. Araştırmanın diğer aşamasında ise ana dili Arapça olan bireylere dönük aktarımlarla ilgili çalışmalar taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda ana dili Arapça olan bireylere yönelik aktarımlarla ilgili çalışmaların İngilizce için yaygın biçimde ve çalışmanın amacına uygun olarak gerçekleştirildiği görülmüş, YDOTÖ ve YDOİÖ’nde ana dili Arapça olan bireylere yönelik aktarım çalışmalarının ele alınmasına karar verilmiştir. Çalışmaların aynı öğrenme alanlarında ve aynı sayılarda olmasına dikkat edilmiştir. Taramalar “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, olumlu ve olumsuz aktarımlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorunlar, ana dilin yabancı/ikinci dil öğrenmeye etkisi, English as a foreign language, Arabic language interference to learning English, Arab learners writing erreurs on English, negative transfer, interference of the first language” anahtar kelimeleriyle yapılarak araştırma alanıyla ilgili olan çalışmalar derlenmiştir. Daha sonra bu çalışmalar incelenerek öncelikle bu araştırmanın amacına uygunluk açısından değerlendirilmiş, yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde aktarımların ele alındığı çalışmalar aktarımların ele alınışı bakımından ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın veri analizi aşağıda belirtildiği şekliyle gerçekleştirilmiştir.

1. Verilerin Kodlanması: Araştırmanın temelini oluşturan tema, kalıp ve anlamları belirlemek amacıyla verilerin dikkatle ve sistematik biçimde incelenmesi ve yorumlanması biçimde ifade edilen bu tekniğe uygun olarak kodlanan veriler gruplandırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan kavramlar bakımından incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır.

2. Temaların bulunması: nitel araştırmalarda temalar tümevarımcı bir yaklaşımla ele alınarak kodların ortak yönlerini bir araya getiren temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da çalışmalardan elde edilen kodlamalar çeşitli temalar altında toplanmıştır.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verileri işlenmiş bir şekilde okuyucuya sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar; YDOTÖ ve YDOİÖ’nde aktarımların ele alınışı göre gruplandırılmış, daha sonra her iki gruptaki veriler karşılaştırılmıştır.

4. Bulguların yorumlanması: bu aşamada da elde edilen bulgulardan sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin yorumlar yapmak zorunludur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

1.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla oluşturulan formlar YDOTÖ alanında doktora ve bilimsel çalışma yapan üç alan uzmanıyla birlikte değerlendirilmiştir. Huberman (1994)’in görüş birliği+görüş ayrılığı formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesine bakılmış, uyum yüzdesi tespit edilmiştir. Kodlamalarla ilgili herhangi bir uyumsuzluğun bulunmadığı tespit edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma, YDOTÖ ve YDOİÖ’nde aktarımlarla ilgili yapılan çalışmaların tespit edilerek belirtilen amaç doğrultusunda incelenmesi ile sınırlıdır. Bu çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğrenen bireylerin çeşitli öğrenme alanlarındaki yanlış veya hataların tespit edilerek değerlendirildiği, 2000-2023 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesini kapsamaktadır. Herhangi bir öğrenci grubunun dâhil edilmeyip genel değerlendirmelerin yapıldığı, sorunların ifade edildiği çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ana dilden yapılan aktarımların belirli başlıklar altında verildiği, ana dilin veya öğrencinin bildiği diğer dillerin yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğrenen ana dili Arapça olan bireylerin öğrenmelerine etkileriyle ilgili somut örneklerle dayalı tespitlerin yapıldığı çalışmalar değerlendirilmeye alınmıştır.

2. Bulgular

Araştırmanın “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ)’nde aktarımlar nasıl ele alınmıştır” sorusuna ilişkin bulgular:

Tablo 1: Ydotö’nde Aktarımların Ele Alınışı

Çalışma	Öğrenme alanı	Dil Düzeyi	Aktarım başlıkları
Ç1	Yazma	A1, A2, B1, B2, C1, C2	Arapça tamlamaların etkisi Arapça bağlaçların etkisi Arapça nesne ve zarf kullanımının etkisi Arapça kalıp ifadelerin etkisi Arapça imlanın etkisi Arapça cümle yapısının etkisi
Ç2	Yazma	A1, A2	Arapçanın etkisi Fransızcanın etkisi İngilizcenin etkisi İtalyan ve İspanyolcanın etkisi Söz dizimi hataları Ek hataları
Ç3	Yazma	B1, B2	Arapça sözcüklerin etkisinden kaynaklanan yanlışlar İngilizce sözcüklerin etkisinden kaynaklanan hatalar
Ç4	Konuşma	Düzyer belirsiz	Arapçanın kelime seçiminde etkisi Arapçanın ses bilgisine etkisi Arapçanın dil bilgisi farklılığının etkisi Arapça-Türkçe ortak kelimelerin etkisi Diğer yabancı dillerin etkisi

Tablo 1’e göre YDOTÖ’nde aktarımların ele alındığı bilimsel çalışmalarda yazma alanına dönük 3, konuşma becerisine dönük 1 çalışma yapıldığı; yazma öğrenme alanında yapılan çalışmalarda bütün dil düzeylerinin ele alındığı, konuşma alanına dönük çalışmada ise herhangi bir düzeyin ifade edilmediği tespit edilmiştir. Çalışmalarda aktarımların sınıflandırılması veya başlıkların oluşturulmasıyla ilgili düzey veya öğrenme alanlarının belirleyici olmadığı, Ç1 ve Ç4’de Arapçanın etkisi daha ayrıntılı bir biçimde verilirken Ç2 ve Ç3’te diğer yabancı dillerle aynı başlıklandırıldığı görülmüştür.

Araştırmanın “Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (YDOİÖ)’nde aktarımlar nasıl ele alınmıştır” soruna ilişkin bulgular:

Tablo 2: YDOİÖ’de Aktarımların Ele Alınışı

Çalışma	Öğrenme alanı	Dil Düzeyi	Aktarım başlıkları
Ç5	Yazma	Düzy belirsiz	İsimler ve Arapçadan aktarım Zamirler ve Arapçanın etkisi Edatlar ve Arapçanın etkisi Sıfatlar ve Arapçanın etkisi Fiiller ve Arapçadan aktarım Bağlaçlar ve Arapçadan aktarım
Ç6	Yazma	Düzy belirsiz	Dil bilgisi Büyük harf kullanımı İsim ve fiillerde “s” ekinin kullanımı Ekler İngilizcede seslendirilmeyen harfler İngilizcenin ses bilgisi özellikleri Geniş zaman kullanımı
Ç7	Yazma	Düzy belirsiz	Tanımlıklar Zamirler İlgeçler Sıfatlar Nicelik belirleyiciler
Ç8	Konuşma	Düzy belirsiz	Çift ünsüzlerin seslendirilmesiyle ilgili yanlışlar Diğer ünsüzlerle ilgili yanlışlar “a,e” ünlülerinin seslendirilmesiyle ilgili yanlışlar Seslendirilmeyen “e” ünlüsüyle ilgili yanlışlar Ünlü harflerle ilgili yanlışlar Bazı ünlü seslerin sıralanışıyla ilgili yanlışlar Hecelerin karıştırılması Sesteş kelimelerle ilgili yanlışlar

Tablo 2’ye göre YDOİÖ’de aktarımlarla ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda ortak noktanın çalışmaların hiçbirinde dil düzeyinin belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Yazma alanında gerçekleştirilen Ç5 ve Ç7’de sözcük türlerinin aktarımlar bakımından belirleyici bir unsur olarak ele alındığı görülürken Ç6’da ses ve biçim bilgisi konularının öne çıktığı görülmektedir. Konuşma alanına dönük çalışmada ise sözcük türlerine yer verilmezken ses bilgisinin öne çıktığı görülmektedir.

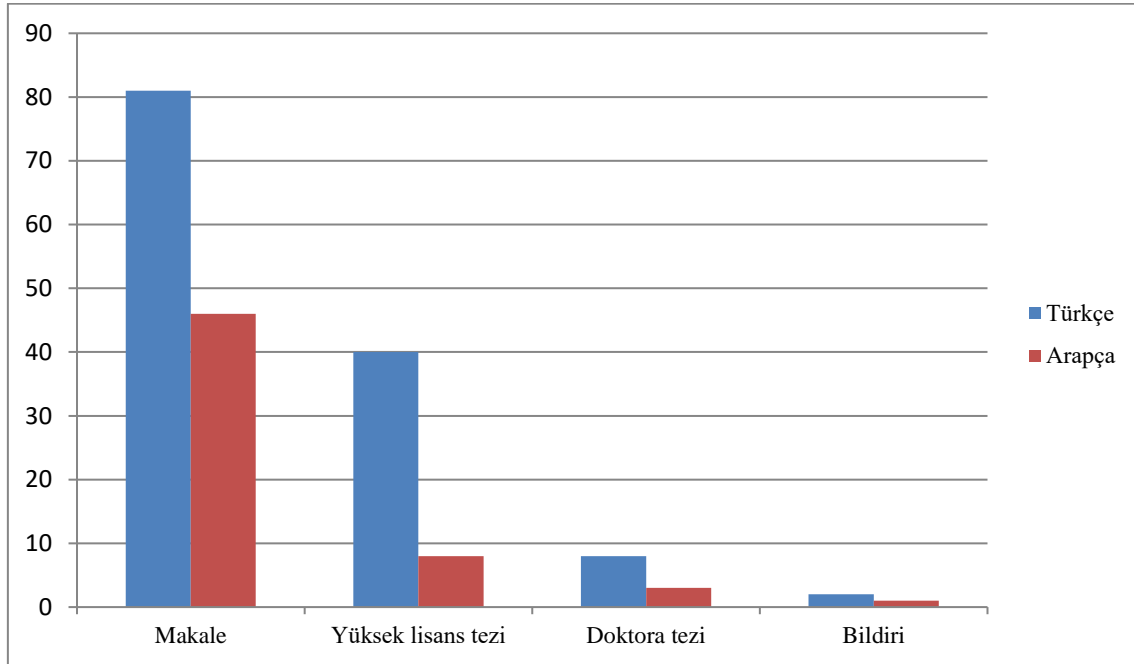
Araştırmanın “Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde aktarımların ele alınışında ne tür farklılık ya da benzerlikler vardır” sorusuna ilişkin bulgular:

Tablo 3: Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Aktarımların Ele Alınışı

Çalışma	Öğrenme alanı	YDOTÖ Aktarım başlıkları	YDOİÖ Aktarım başlıkları
Ç1-Ç5	Yazma	Arapça tamlamaların etkisi Arapça bağlaçların etkisi Arapça nesne ve zarf kullanımının etkisi Arapça kalıp ifadelerin etkisi Arapça imlanın etkisi Arapça cümle yapısının etkisi	İsimler ve Arapçadan aktarım Zamirler ve Arapçanın etkisi Edatlar ve Arapçanın etkisi Sıfatlar ve Arapçanın etkisi Fiiller ve Arapçadan aktarım Bağlaçlar ve Arapçadan aktarım
Ç2-Ç6	Yazma	Arapçanın etkisi Fransızcanın etkisi İngilizcenin etkisi İtalyan ve İspanyolcanın etkisi Söz dizimi hataları Ek hataları	Dil bilgisi Büyük harf kullanımı İsim ve fiillerde “s” ekinin kullanımı Ekler İngilizcede seslendirilmeyen harfler İngilizcenin ses bilgisi özellikleri Geniş zaman kullanımı
Ç3-Ç7	Yazma	Arapça sözcüklerin etkisinden kaynaklanan yanlışlar İngilizce sözcüklerin etkisinden kaynaklanan hatalar	Tanımlıklar Zamirler İlgeçler Sıfatlar

		Nicelik belirleyiciler	
Ç4-Ç8	Konuşma	Arapçanın kelime seçiminde etkisi	Çift ünsüzlerin seslendirilmesiyle ilgili yanlışlar
		Arapçanın ses bilgisine etkisi	Diğer ünsüzlerle ilgili yanlışlar
		Arapçanın dil bilgisi farklılığının etkisi	“a,e” ünlülerinin seslendirilmesiyle ilgili yanlışlar
		Arapça-Türkçe ortak kelimelerin etkisi	Seslendirilmeyen “e” ünlüsüyle ilgili yanlışlar
		Diğer yabancı dillerin etkisi	Ünlü harflerle ilgili yanlışlar
		Bazı ünlü seslerin sıralanışıyla ilgili yanlışlar	
		Hecelerin karıştırılması	
		Sesteş kelimelerle ilgili yanlışlar	

Tablo 3’e göre yazma öğrenme alanında aktarımlara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda YDOTÖ ve YDOİÖ’nde Ç1, Ç5 ve Ç7’nin sözcük türlerinin aktarımlara etkisinin ele alınışı bakımından benzerlik taşıdığı görülmektedir. Ç1, Ç6 ve Ç7’de yazım ve dil bilgisi konularının da Türkçe ve İngilizcenin yapısal özelliklerine bağlı olarak ele alındığı; YDOİÖ’ne yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda başka dillerin etkisinin değerlendirilmediği görülmektedir. Konuşma alanında yapılan çalışmalarda ise YDOTÖ’nde seslendirmeden ziyade ana dilden yapılan ve konuşmayı etkileyen unsurlar genel olarak ele alınmışken YDOİÖ’nde doğrudan seslendirmeye dönük değerlendirmelerin ön plana çıktığı görülmektedir.



Şekil 1: YDOTÖ ve YDOİÖ’nde (Ana Dili Arapça) İncelen Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü üzere aktarımlarla ilgili çalışmalar en fazla makale türünde (f=127) gerçekleştirilmiş olup sırasıyla yüksek lisans tezi (f= 48), doktora tezi (f=11) ve bildiri (f=3) türündeki çalışmalara ulaşılmıştır. Ana dili Arapça olan bireylere dönük YDOİÖ’nde daha az sayıda çalışmaya ulaşılması taramanın İngilizce yapılması ve yalnızca bu dilde hazırlanmış ve erişime açık olanların incelenmeye alınmış olmasıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

3. Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarımlara yönelik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu yapılan araştırma sonucunda görülmüştür. Bu çalışmalar arasında YDOTÖ’nde aktarımların yabancı literatürle karşılaştırılmasına dönük herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Bununla birlikte YDOTÖ ders kitaplarının YDOİÖ ders kitaplarıyla karşılaştırıldığı çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Alhan Derinkök ve Gün, 2022; Güneş, 2019; Kalaycı ve Durukan, 2019; Özdemirel ve Dilidüzgün, 2018; Şimşek, 2018; Yeşil, 2019). Genellikle söz varlığı ve etkinliklerin incelendiği çalışmalarda İngilizce ders kitapları ve Türkçe ders kitapları karşılaştırılmış, ulaşılan sonuçlara göre her iki dilin öğretimine yönelik olarak hazırlanan kitapların eksiklikleri, olumlu ve olumsuz yönleri belirtilmiştir. İngilizce gibi yabancı dil olarak öğretimi eski ve yaygın bir dilin karşılaştırma yapmak için tercih edilmesinin makul ve isabetli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma da YDOTÖ ve YDOİÖ’nde ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilen aktarımlarla ilgili çalışmaların incelenmesi hem İngilizcenin yabancı dil olarak köklü ve yaygın olması hem de YDOTÖ’nde aktarımların ana dili Arapça olan gruplara yönelik olarak ayrıntılı biçimde gerçekleştirilmiş olmasından dolayıdır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrılan yanı araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan inceleme ve ulaşılan sonuçlar başka bir dil veya gruba yönelik çalışma yapılmasına imkân vermemesidir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Çalışmanın “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ)’nde aktarımlar nasıl ele alınmıştır” sorusuna ilişkin ulaşılan sonuçlar incelendiğinde: YDOTÖ’nde aktarımlarla ilgili çalışmaların yazma ve konuşma alanlarında yapıldığı, yazma alanında yapılan çalışmaların bütün dil düzeylerine yönelik olarak gerçekleştirildiği, konuşma alanında yapılan çalışmada ise düzey belirtilmediği görülmüştür. Yazma alanında aktarımlar sınıflandırılırken çalışmalardan birinde Arapçanın sözcük türlerine, kalıp ifade ve tamlamaların kullanımına etkisi, yazım ve cümle yapısına etkisi ele alınmış; diğer iki çalışmada ise Arapça, İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve İtalyancanın etkisi ile söz dizimi ve ek hataları biçiminde sınıflandırma yapılmıştır. Aktarımların ilk çalışmada ana dilin etkisi ayrıntılı biçimde ele alınırken diğer iki çalışmada ana dilin etkisi ile diğer dillerin etkisi benzer biçimde ele alınmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birey diğer yabancı dillerde de yetkin olabilir; ancak Türkçe öğrenirken ana dilin etkisi daha baskın ve çok yönlü olacaktır. Bu nedenle Arapçanın etkisi alt başlıklarla ayrıntılandırılırken diğer dillerin etkisi aktarımların boyutuna göre bir başlık altında toplanabilir. Konuşma alanında yapılan çalışmada ise Arapçanın kelime seçimine, ses bilgisine, dil bilgisine etkisi, Arapça-Türkçe ortak kelimelerin etkisi ve diğer yabancı dillerin etkisi biçiminde ele alınmıştır. Bu çalışmada aktarımların oldukça kapsayıcı olduğu söylenebilir; ancak ana dili Arapça olan bireylerin seslendirmede yaşadıkları sorunlar ses-harf boyutuyla değerlendirilerek Arapçadan kaynaklanan yanlışlar başlıklar halinde verilebilirdi. Bu çalışmada diğer dillerin etkisinin ayrı bir başlık halinde verilmesi uygun bulunurken çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin dil düzeylerinin verilmemesi eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın “Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (YDOİÖ)’nde aktarımlar nasıl ele alınmıştır” sorusuna ilişkin sonuçlar: Ana dili Arapça olan bireylerin İngilizce öğrenirken yaptıkları aktarımlarla ilgili çalışmalarda ortak noktanın hiçbirinde dil düzeylerinin verilmemesi olmuştur. Yazma alanında yapılan çalışmalarda sözcük türlerinin İngilizce öğrenmeye etkisi iki

çalışmada üzerinde durulan konu olurken diğer çalışmada İngilizcenin dil bilgisi ve yazımıyla ilgili yapılan yanlışların Arapçanın etkisinden kaynaklandığı öne sürülmüş; dil bilgisi, büyük harflerin kullanımı, İngilizce “s” ekinin yazımı, İngilizcede seslendirilmeyen harfler ve geniş zamanın kullanımı üzerinde durulmuştur. İngilizcede yer alan tanımlık ve nicelik belirleyiciler de üzerinde durulan konular arasında yer almıştır. Konuşma alanına yönelik çalışmada ise Arapçadan kaynaklanan seslendirme yanlışları üzerinde durulmuştur. Çalışmada doğrudan seslendirmeye dönük tespitlerin yer alması uygun bulurken bu söyleyiş yanlışlarının dışında konuşmayı etkileyen başka sebeplerin yer almaması eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Zira ana dilin etkisiyle konuşmada birtakım ses, hece ya da kelimeler yanlış seslendirilebilir, bunlar tespit edilebilir; ancak sadece bu yanlışlarla aktarımların ifade edilmesi yeterli değildir.

Araştırmanın “Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde aktarımların ele alınışında ne tür farklılık ya da benzerlikler vardır” sorusuna ilişkin sonuçlar: Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğrenen ana dili Arapça olan bireylerin yaptıkları yanlışlardan hareketle gerçekleştirilen aktarımlarla ilgili çalışmalarda birtakım benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışmaların benzer yönlerine bakıldığında; yazma alanında yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu, yazma alanında yapılan çalışmalarda Arapçanın sözcük türleri bakımından öğrenilen etkisinin ele alındığı, Arapçanın dil bilgisi özelliklerinin öğrenilen dile etkisinin ele alındığı, konuşma alanındaki çalışmalarda ise her iki çalışmada da ses bilgisi konularının ele alındığı görülmektedir.

Çalışmaların farklı yönleri değerlendirildiğinde; YDOTÖ’nde incelenen çalışmalarda konuşma alanında yapılan çalışma dışındakilerin dil düzeyleri ifade edilirken YDOİÖ’nde incelenen çalışmalarda dil düzeylerine yer verilmediği, YDOTÖ’nde incelenen çalışmalarda diğer dillerin etkisine üç çalışmada yer verilirken YDOİÖ’nde sadece Arapçanın etkisinin ele alındığı, YDOTÖ’nde konuşma alanında yapılan çalışmada Arapçanın genel etkisi ele alınırken YDOİÖ’nde doğrudan seslendirme yanlışlarının üzerinde durulduğu, YDOTÖ’nde yapılan çalışmalarda Arapçanın sözcük türlerinin kullanımına etkisi bir çalışmada yer alırken YDOİÖ’nde yazma alanındaki üç çalışmada da Arapçanın sözcük türlerine etkisi üzerinde durulduğu, YDOTÖ’nde aktarımların ele alınması ve başlıklandırılmasında ana dilin veya diğer yabancı dillerin etkisi belirleyici olurken YDOİÖ’nde ana dilin yanı sıra hedef dilin yapısı ve özelliklerinin de aktarımların ele alınmasında etkili olduğu görülmüştür.

Ana dili Arapça olan bireylerin Türkçe ve İngilizce öğrenirken yaşadıkları sorun ve karşılaştıkları zorlukların farklılık göstermesi mümkündür. İngilizce gibi çok yaygın ve özellikle teknolojiye dayalı kullanımı sayesinde hemen hemen herkesin günlük hayatının bir parçası hâline gelen bir dilin öğrenilmesi ile geniş bir coğrafyada kullanılıyor olmasına rağmen yabancı dil olarak öğretimi ve kullanımı İngilizceye göre oldukça sınırlı bir dilin öğrenilmesi aynı olmayacaktır. Bu farklılık yapılan bilimsel çalışmaların sayısı ve öncülüklerinde görülebilir. Bu durumda YDOİÖ’nde yapılan çalışmaların incelenerek yabancı dil öğretimindeki birikimlerinden yararlanılması, YDOTÖ’nin geliştirilmesine katkı sağlayacak kuramsal bilgi ve uygulamaların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım yalnızca İngilizce için değil, öğretimi yaygın ve köklü diğer diller için de geçerlidir.

Karşılaştırma çalışmaları yeni ve farklı bakış açıları kazandırabilme yönüyle eğitim uygulamaları ve materyallerine yönelik olarak gerçekleştirilmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma da bu yaklaşımla gerçekleştirilmiş olup YDOTÖ alanında yeni

sayılabilecek aktarımlar konusunda araştırma yapacak kişilere bu yönüyle katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

3.1. Öneriler

Elde edilen bulgu ve ulaşılan sonuçlardan hareketle araştırmacı ve alanda çalışanlara öneriler şunlardır:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi köklü olsa da YDOTÖ’nde aktarımlarla ilgili çalışmaların yeni başladığı görülmektedir. Bu nedenle konuyla ilgili yabancı literatürün gözden geçirilmesi ve uygun olan yaklaşım, bakış açısı, sınıflandırma ve adlandırmalar değerlendirilmelidir.

Her dilin kendine özgü yapısal özellikleri olduğu gerçeğinden hareketle aktarımların sınıflandırılmasında hem Türkçenin hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ana dil ve kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde aktarımlar sadece bireyin ana dilinden değil, bildiği başka yabancı dillerin etkisiyle de gerçekleşebilir; bu bağlamda Türkçe öğrenen yabancıların bildikleri diğer dillerin Türkçe öğrenmelerine etkileri incelenmelidir.

Aktarımlar yabancı dil öğretiminde başarıyı ve güdülenmeyi etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmeli, daha fazla grup ve farklı milliyetten bireylere dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Aldaraghme, H. (2020). *Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine dair bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alhan Derinkök, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında orta düzey konuşma etkinliklerinin karşılaştırılması (Yedi İklim Türkçe ve New English File örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Sharabi, T. A. T. A. (2022). Yemen Sana’a Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 90-108.
- Alyılmaz, C. & Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285
- Bardovi-Harlig, K., & Sprouse, R. A. (2018). Negative versus positive transfer. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-6.
- Bekir, H. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve sesbilgisel bozukluklar: Plovdiv üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(24), 319-326.
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*. *International Education Journal*, 1(1), 22-31.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic analysis*, 20(1-2), 3-49.

- Boylu, E. (2014a). Dil-kültür ilişkisi ve İran'da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 19-28.
- Boylu, E. (2014b). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 41-58.
- Camilleri, G. (2004). Negative transfer in Maltese students' writing in English. *Journal of Maltese Education Research*, 2(1), 3-12.
- Çanaklı, L. A., & Baştürk, S. (2022). The effect of multilingualism on the writing skills of Moroccan students learning Turkish as a foreign language (A1-A2). *African Educational Research Journal*, 10(1), 84-93.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2019). Ana dili olarak Arapça konuşan öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yabancı eşdeğer kelimelerin rolü. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 628-644.
- Dewaele, J. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken ad durum biçimbirimleriyle ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 82-94.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. California: Sage Publications.
- Ellis, R. (2008). Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 4-22.
- Elsawah, E. (2016). *Ana dili Arapça olanların Türkçe yazılı anlatımlarında sözcük kullanımları ve yazım yanlışları: durum tespiti ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 261-270.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (Eds.). (1992). *Language transfer in language learning: Revised edition* (Vol. 5). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Güneş, K. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitapları ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarının tema ve tema içeriğindeki sözcükler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hoşca, F. (2020). Sudan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *Sosyal Bilimler Akademik Dergisi*, 3(1), 77-87.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2013). First language transfer in second language writing: An examination of current research. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 117-134.
- Kaweera, C. (2013). Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in efl context. *English language teaching*, 6(7), 9-18.

- Kalaycı, D., & Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Kaya, M. (2022). Miswriting in the teaching of Turkish as a foreign language: The Tunisian case. *Educational Policy Analysis And Strategic Research*, 17(4), 45-63.
- Lado, R. (1994). *Language teaching a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Levenston, E. A. (1979). Second language acquisition: Issues and problems. *Interlanguage studies bulletin*, 147-160.
- Liu, Y. F. C. (2016). Cultural collision: The interference of first language cultural identity on pragmatic competence of the target language. *GIST-Education and Learning Research Journal*, 13, 131-147.
- Mehlhorn, G. (2007). From Russian to Polish: Positive transfer in third language acquisition. In *16th International Congress of Phonetic Sciences, Saarbrücken* (Vol. 17451748).
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3(2), 1-21.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdemirel, A. Y., & Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 1464-1505.
- Richards, J.C. (1971). *A non-contrastive approach to error analysis*. Richards, J.C edition. Error analysis. London: Longman.
- Richards, J.C. (1974). *Error analysis perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Sabbah, S. (2015). Negative transfer: Arabic language interference to learning English. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Translation*, 4, 269-288.
- Shen, M., & Chiu, C. Y. (2011). Errors in the written production of Chinese learners of English: a typological perspective. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-16.
- Subaşı, D. A. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7-16.
- Sur, E., & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 27-49.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Bilgi*, 84, 301-327.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 255-266.
- Tüm, G. (2020). Mediation in Writing Skills and Teaching Turkish as a Foreign Language. *African Educational Research Journal*, 8, 134-144.

- Wang, Y. (2015). Negative transfer of mother language in English compositions by Jiujiang university students. In SHS Web of Conferences (14), p. 1-4). EDP Sciences.
- Yang, X. (2019). A review of negative language transfer regarding the errors in English writing in Chinese colleges. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 603-609.
- Yeşil, F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. (2019). Negative transfer of mother tongue in English. *Creative Education*, 10(05), 940-946.
- URL 1: YÖK Tez Merkezi (2022). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- URL 2: <https://scholar.google.com/schhp?hl=tr>
- URL 3: <https://dergipark.org.tr/tr/>

Extended Abstract

It is not possible to say some difficulties and confusions do not exist although developing educational facilities has made learning a language easier and more common; because language reshaped by geography and history in a long process cannot be learnt by foreigners in a short time. Individual differences besides structural differences between native and learnt languages; need for expert teachers in their fields, materials and curriculum affect learning a foreign language process significantly (Bley-Vroman, 1990; Ehrman, 1996; Ellis, 2008; Levenston, 1979). Cultural differences and a language's intrinsic structure cause students to suffer from various problems and confusions, and they can make transfers from their mother languages as to the size of the problem and confusion (Gass, & Selinker, 1992; Liu, 2016). Transfers that reasons and scales change as to groups and individuals cause results affecting learners' success and motivations (Camilleri, 2004; Sabbah, 2015; Shen, & Chiu, 2011; Wang, 2015; Yang, 2019; Zhao, 2019). The transfers from native language culture to the target language should be identified and the learning process, lesson materials and teacher awareness should be improved accordingly.

It can be said subject of transfers, a subject that has been discussed for a long time in foreign literature, is a fresh subject for Turkish (Biçer, 2017; Yang, 2019). Therefore, it is thought that examining the studies on other languages and handling them with the studies on Turkish comparatively would make a significant contribute to the field. After the scans, transfers in TTAFL were classified in the studies on native Arabic speakers and handled comprehensively. When comparing the transfers with foreign literature, how different and similar they are was identified and results evaluated. After the research, the studies on native Arabic speakers learning English as a foreign language were handled. English was preferred because it is spoken by Arabic speakers commonly and the studies on the transfers in TTEAFL on this group are purposive, qualified, and sufficient quantitatively.

It is predicted that this study can be beneficial by developing a new point for scientists and teachers who will work on transfers conducted limitedly in TTAFL and evaluating conducted studies critically.

This study was conducted to examine the transfers in teaching Turkish and English as a foreign language. Accordingly, the questions below were answered.

1. How did the transfers be handled in teaching Turkish as a foreign language (TTAFL)?
2. How did the transfers be handled in teaching English as a foreign language (TEAFL)?
3. What are differences and similarities in handling transfers in teaching Turkish and English as a foreign language?

This research was conducted with qualitative research method, and document analysis method was used. Document analysis is performed when the researcher collect data in accordance with the aims of the research and the documents are examined; and it is made with examining written documents on facts and events related to the subject to be handled (Yıldırım & Şimşek, 2016). Document analysis was

used because printed and digital resources need to be examined in accordance with specified criteria and scales.

When classifying the transfers in writing, the effects of Arabic on word types, phrases and use of compounds, spelling and sentence structure was handled in a study; and effects of Arabic, English, French, Spanish and Italian, and syntax and affix mistakes were categories in other two studies. In the first study on transfers, the effect of mother tongue was handled comprehensively while the effect of mother tongue and that of others were discussed similarly in other two studies. A person learning Turkish as a foreign language may be competent in other languages but mother tongue influence and can be more dominant and multidimensional as learning Turkish. Therefore, Arabic influence is detailed under subheadings while other languages' influence can be collected under a single heading as to the size of transfers. They were handled under Arabic influence on word choice, phonetics, grammar, and the influence of Arabic and Turkish common vocabulary and influence of other languages in the speaking study. Transfers are inclusive in this study but the native Arabic speakers' problems in articulation could have been evaluated with letters and sounds and presented under Arabic caused mistakes. The influence of other languages was presented separately in this study while no information on the levels of the sample group's students was given, which is a deficiency.

As a result, the common point of the studies on transfers made by native Arabic speakers as learning English is that no language level was specified in all of them. In the writing studies, the influence of word types on English was emphasized in two of the studies on writing while it was claimed English grammatical and spelling mistakes happened due to Arabic influence in the other study; and grammar, using capitals, writing "s" in English, silent letters, and using present tense was emphasized. The articles and quantifiers were also emphasized. Arabic originated articulation mistakes were emphasized in the speaking study. While directly articulation-based determinations were presented appropriately, it was regarded as a lack that other reasons affecting speaking were not included in the study. Because some sounds, spells, and words may be articulated wrongly under mother tongue influence, they can be identified but expressing transfers with them is not enough.

When we compare differences of the studies, it is seen that while language levels were not given in the studies examined in TEAFL, the language levels of the studies, except the one conducted on speaking, were given; only Arabic influence was handled TEAFL while other languages' influences were presented in three of the studies examined in TTAFL; overall influence of Arabic was handled in the study on speaking in TTAFL while articulation mistakes were emphasized directly in TEAFL; Arabic influence on using word choices was handled in one of the studies in TTAFL while the Arabic influence on word types was emphasized in three of the studies on TEAFL; the influence of native or foreign languages to group and handle the transfers in TTAFL is determinative while structure and features of target language besides native language is efficient in handling transfers in TEAFL.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1320-1339, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇENİN YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE
İNANÇLARI**

Selçuk DOĞAN*

Mehmet Volkan DEMİREL**

Geliş Tarihi: 17.03.2023

Kabul Tarihi: 11.05.2023

Öz

Dört temel dil becerisi içerisinde en son öğrenilen beceri olan yazma becerisi, birçok zihinsel, fiziksel ve duyuşsal etkinliğin bir arada gerçekleştirilmesini gerekli kılar. Yaklaşık beş bin yıllık geçmişine rağmen hâlâ birtakım gizemleri barındıran yazma süreci çeşitli modellerin ortaya konulmasına rağmen henüz tam olarak anlaşılammıştır. Bu sürecin anlaşılabilmesinde, yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayan ve bu yazma sürecinin tetikleyicisi, çeşitli aşamaların yönlendiricisi konumunda olan öğreticilerin rolü yadsınamaz. Bu bakımdan öğretmenlerin yazma becerisine ilişkin inançlarının yazma sürecinin etkin işletilmesine yönelik etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğreten öğreticilerin yazma becerisine ilişkin inançlarını tespit etmektedir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten 9 öğretim elemanından (5 erkek, 4 kadın) oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar temalandırılarak araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgularda katılımcıların Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisine ilişkin inançları ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, ikinci/yabancı dil öğretimi, yazma becerisi, öğretici inançları.

* Öğretim Görevlisi; Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, selcuk.dogan@bozok.edu.tr

** Dr. Öğretim Üyesi; Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, m.volkan.demirel@bozok.edu.tr

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu, 16.11.2022 tarih ve E-14415064-900-107744 sayılı karar.

TEACHER BELIEFS ON DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Abstract

Writing skill, which is the last learned skill among the four basic language skills, requires many mental, physical and affective activities to be performed together. The writing process, which still has some mysteries despite its nearly five thousand-year history, has not yet been fully understood, although various models have been put forward. In understanding this process, the role of the instructors, who contribute to the development of writing skills and are the triggers of this writing process and the guide of various stages, cannot be denied. In this respect, it is thought that teachers' beliefs about writing skills affect the writing process.

The aim of this research is to determine the beliefs of teachers teaching Turkish at the Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) operating within a state university about writing skills. The study was carried out with the case study method, one of the qualitative research designs. The study group consists of 9 instructors (5 men, 4 women) who teach Turkish as a second language. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was prepared. Content analysis was used in the analysis of the data. The answers given by the participants were themed and interpreted by the researchers. In the findings obtained in the study, the beliefs of the participants about writing skills in teaching Turkish as a second language were revealed.

Keywords: Teaching Turkish, teaching a second/foreign language, writing skills, teaching beliefs.

Giriş

Düşüncelerin sembollerle ifade edilmesiyle başlayan yazılı anlatım, insanlık tarihini başlatan icattır. Bulunuşunun üzerinden beş bin yıldan fazla bir zaman geçmesine rağmen asıl gelişimini matbaanın icadından sonra yaşayan yazma ve yazılı metinler, günümüzde bilginin temel kaynağı konumundadır. Yazıyla birlikte bilgiler kalıcı hâle gelmiş, binlerce yıllık deneyim, fikir, sanat ve kültür yeni nesillere aktarılabilir hâle gelmiştir.

Yazma becerisi, dil ve düşüncenin bir arada kullanılarak duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, harf ve semboller yardımıyla kalıcı hâle getirilmesi sürecidir (Arıcı, 2017, s. 1). Bu sürecin aynı zamanda düşünceyle sıkı bir ilişkisi söz konusudur. Yazar, düşünme eylemi sonucunda ortaya çıkardığı bilgiyi düşünce olarak dışarıya aktarmak için yazma veya konuşma becerisini kullanır (Dombaycı ve Doğru, 2018, s. 43). İnsan düşünce olarak yeterli bir doğgunluğa ulaştıktan sonra ancak bir şeyler yazabilir. Anlama becerileri sayesinde bilgiyle dolan zihnimiz, konuşma ve yazma becerileri vasıtasıyla öğrendiği bilgileri kendi düşünce dünyasında şekillendirdikten sonra başkalarına aktarabilmektedir (Temizkan, 2021, s. 9).

İletişim becerileri olarak her daim bir arada anılan ve birlikte geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanan temel dil becerilerini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde öğrendiğimiz bu beceriler, birbirine model olacak şekilde gelişmektedir. Dinleme becerimiz konuşma becerisine model olurken okuma becerimiz de yazma becerisine yol göstermektedir. Bu bağlamda beceriler arasında ciddi bir ilişki söz konusudur. Bilginin somut bir şekilde çıktıya dönüştürülmesi süreci olarak da ifade edilen

yazma, en son gelişmesi nedeniyle neredeyse bütün becerilerden faydalanır (Müldür, 2017, s. 19).

Dinleme ve konuşma edinim yoluyla öğrenilirken okuma ve yazma ise bir eğitim süreci sonunda öğrenilmektedir (Baş, 2015, s. 135). Okul hayatıyla birlikte yoğun bir okuma-yazma eğitimine maruz kalan çocuklar, ilkokuldan üniversite eğitimine kadar bu becerileri etkin bir şekilde kullanırlar. Anlatma becerilerinin öğretimi hayat boyunca sürer. Anlatma becerileri içinde ise yazma becerisi öğrenimi en zor olan beceridir (Demirel, 1999'dan aktaran Karakoç Öztürk, 2012, s. 60).

İyi bir yazı yazabilmek için birtakım bilişsel ve psikolojik ön koşulları barındırmanın gerekli olması nedeniyle diğer becerilere göre gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde daha zor öğrenilen bir beceridir. Yazma becerisinin zor öğrenilmesinde; konuşma becerisinde olduğu gibi karşıda etkileşime geçilecek birisinin olmaması, yazma sürecinin görece daha fazla odaklanma istemesi, dil kurallarına uyma açısından konuşmaya göre daha fazla kurallı olması, dil bilgisi hatalarının konuşma becerisine göre daha fazla dikkat çekmesi, yazılan yazının kalıcı olması sebebiyle uzun vadede sorumluluk yüklemesi ve öğrenim süreci olarak yazma becerisine bakıldığında konuşma becerisi gibi okul öncesi dönemden itibaren kendi kendine öğrenilen bir beceri olmaması sebeplerinden ötürü yazma becerisinin zor olduğu kabul edilmektedir (Maltepe, 2006, s. 5; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013, s. 96; Uygun, 2012, s. 25).

Yazma becerisi doğası gereği öğrenilmesi bu kadar zor bir beceriyken bir de bu beceriyi henüz yeni öğrenmeye başladığımız ikinci dilde veya yabancı dilde gerçekleştirmek bir hayli zor bir süreçtir. Bireyin bir konu hakkında ana dilinde bile bir şeyler yazabilmek için birçok bileşeni bir araya getirmesi gerekirken yeni öğrendiği dilin kurallarını, alfabesini ve mantığını da işin içine katması süreci birkaç kat daha zorlaştırmaktadır (Takıl, 2016, s. 301).

Bu zorlu süreç Türkçeyi yabancı ya da ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin işini de bir hayli zorlaştırmaktadır. Öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler uygulamak zorunda kalan öğretmenler, özellikle birden fazla millete ait öğrencilerin bulunduğu sınıflarda daha farklı hata ve yanlışlıkla karşılaşmakta, çözmesi gereken problem sayısı doğru orantılı olarak artmaktadır.

Bu bağlamda Türkçeyi yabancı ya da ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yazma becerisinin öğretimine yönelik inançları, karşılaşılan zorluklarla ne derece mücadele edebildikleri, bu güçlüklerin ne oranda aşılabildiği konusunda önem arz etmektedir.

Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Güncel Türkçe Sözlük'e göre inanç; 1. isim Bir düşünceye gönülden bağlı bulunma, 2. isim Birine duyulan güven, inanma duygusu, 3. isim İnanılan şey, görüş, öğreti, 4. isim, din bilgisi Tanrı'ya, bir dine inanma, akide, iman, itikat olarak tanımlanmaktadır. Akademik literatürde öğretmenlerin inançlarına yönelik çalışmalara bakıldığında öğretmen inançlarının, öğretmenlerin öğretim sürecindeki kararlarını ve davranışlarını etkileyen ve dolayısıyla öğrenci başarısına doğrudan etki eden bir unsur olduğu görülmektedir (Pajares, 1992, s. 308; Richardson, 1996, s. 105).

Öğretmenlerin, yeterlilikleri yerine getirmeleri sadece iyi bir eğitim almalarına bağlı değil, aynı zamanda bu görevleri yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilişkilidir, çünkü öğretmenlik mesleği bilgi, beceri ve eğitimin yanı sıra inanç, tutum ve birtakım değerlerin de bilinmesini gerektirir. Bandura (1997, s. 391) bir öğretmenin mesleğindeki

başarısı ile kendi yeterliklerine olan inancı arasında ciddi bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. (Bandura, 1997, s. 391'den aktaran Tepe ve Demir, 2012, s. 138).

Alan yazında yapılan yayınlar incelendiğinde konunun Türkçeyi yabancı ya da ikincil olarak öğreten öğreticilere yönelik olarak hiç incelenmediği, bu öğreticilerin yazma becerisine ve yazma becerisinin öğretimine ilişkin inançlarının hiç araştırılmadığı görülmektedir.

Türkçeyi yabancı ya da ikincil olarak öğreten öğreticilere yönelik çalışmalar olmasa da Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarına yönelik olarak yazma becerisi inançları çalışmaları yapılmıştır.

Bu bağlamda Güney (2016) tarafından “Öğretmenlerin Yazma Eğitimine Yönelik Düşünceleri” isimli bir çalışma yapılmış olup 15 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlere 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuş ve yazma becerisinin önündeki engeller tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisinin önündeki engeller; öğrencilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin şevk kırıcı davranışları ve okuma alışkanlığının olmayışı olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en çok zorlandıkları yazma yöntem ve tekniklerinin; yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma olduğu belirlenmiştir.

Mete ve Esendemir (2020) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Dair Görüşleri” isimli çalışma kapsamında Van ilinin iki merkez ilçesinde yer alan beş farklı ortaokulda 6 ve 7. sınıf düzeylerinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin yazma stratejilerine dair görüş ve bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Öğretmenler; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı yazma stratejilerinin uygulanmasının zor olduğunu, lisans düzeyinde üniversitelerde yeterli bilgi ve becerinin kazandırılmadığını, hizmet içi eğitimin bu konularda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Çalışma neticesinde Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Aydın (2022) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli bir başka çalışmada ise 23 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında öğretmenlere göre öğrencilerin kendilerini ifade etme, yazım ve noktalama, plan ve işleyiş, dil ve anlatım hataları gibi yazma süreçleriyle ilgili zorluk yaşadıkları ve bu doğrultuda öğrencilerde yazma isteksizliğinin olduğu ve öğrencilerin yazma motivasyonlarının düşük, yazma kaygılarının da yüksek olduğuna ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere okuma alışkanlığı edindirilmesi, yazma becerisinin bağımsız ders olması, kaynak kitap desteğinin ve ebeveyn bilincinin artırılması, yönlendirme çalışmalarının veya grup çalışmalarının yapılması, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerinin artırılması, okul olanaklarının iyileştirilmesi, yazma etkinlik sayısının artırılması, değerlendirme çalışmalarının ve farklı türde metin çalışmalarının yapılması gibi bir dizi çözüm önerisi sunmuştur.

Çalışkan ve Sur (2022) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada on bir soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak farklı yaş ve deneyim süresine sahip yirmi bir Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler

neticesinde öğretmenler, öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için en fazla ilgi çekecek konularda yazdırma ve yazma motivasyonunu artırma çalışması yaptıklarını ortaya koymuştur. Bunun dışında öğretmenler yazma becerisini geliştirmek için şu uygulamalara başvurduklarıdır: Kitap okumayı teşvik etme, hazırbulunuşluluk düzeyini belirleme, tavsiyelerde bulunma, ders kitaplarındaki etkinlikleri yaptırma, öğrencilerin yazdığı metinleri kontrol etme, sayfa düzeni ile ilgili bilgiler verme ve yazma stratejilerini uygulama. Bunların yanı sıra öğretmenler, öğrencilerinin yazma motivasyonunu artırarak, ilgi çekici konularda yazma çalışmalarını motivasyonu artırarak, beyin fırtınası tekniği vb. ile yazma stratejilerine başvurarak, öğrencilerin eksiklikleri tespit edip gidermeyle hazırbulunuşluluk düzeylerini artırarak ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik yeni kelime öğretimi, sosyal yaşamda Türkçe konuşma, nasıl yazıldığını somut olarak gösterme vb. etkinlikler yaptırarak öğrencilerin yazma sürecine katılımlarını sağlamaktadır.

Bahsedilen çalışmaların dışında örneklemini sınıf öğretmenliği adaylarının oluşturduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Yamaç ve Diğerleri (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma ve Yazma Öğretimine İlişkin Deneyim ve İnançları” isimli çalışmada ise Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği’nde öğrenim görmekte olan her sınıf düzeyinden 5 olmak üzere toplam 20 öğrenciye yazma hakkındaki deneyim ve inançlarını belirlemek amacıyla 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yazma deneyimlerinin yazma becerilerini etkilediği, zorlayıcı, sınırlayıcı ve baskıcı yazma uygulamaları ile yazmanın mekanik yönüne ilişkin uygulamalar öğretmen adaylarının yazma becerilerini zayıflattığı, diğer taraftan yazmaya ilişkin teşvik edici uygulamalar yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve öğretmen adaylarının yarısından fazlasının yazma becerisi açısından kendini yeterli görmemekle birlikte okul dışı aile, çevre ve kitap okuma gibi sosyal ve kültürel faktörler yazma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu belirlenmiştir.

Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları, Tercihleri, Tutum ve İnançları” araştırılmış yapılan çalışma kapsamında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programı 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 195 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen, açık ve kapalı uçlu 24 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar yerine el yazısıyla yazmayı tercih ettikleri ve el yazısının klavyeye göre daha kolay olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının olmadığı, yazı yazmaktan hoşlanmadıkları, ancak kalıcı olması, duygusal rahatlama sağlama ve kişisel özgürlük sunması gibi nedenlerle yazmayı önemli buldukları araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Öğretmen adayları sosyal etkinlikler, internet ve sosyal ağlarda geçirilen sürenin fazla olması gibi nedenlerle yazmaya fazla zaman ayırmadıklarını, duygusal yoğunluğun olmaması nedeniyle de yazmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

1. Amaç

Bu çalışmada Türkçenin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretildiği dil sınıflarında yazma becerisinin zorluğuna ilişkin öğrencilerin inançları, yazma becerisinin öğretimine yönelik karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri katılımcı görüşlerinden hareketle tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Creswell (2013, s. 97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-ışitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır. Çalışma grubu, Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğreten 9 öğretim elemanından (5 erkek, 4 kadın) oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun olunan bölüm bilgisi aşağıdaki Tablo 1’dedir.

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Mezun Olunan Bölüm
K-1	E	27	2	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
K-2	E	25	2	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-3	E	26	2	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-4	E	36	12	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
K-5	E	37	3	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-6	K	37	2	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-7	K	39	2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
K-8	K	32	8	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-9	K	31	2	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Çalışma kapsamında Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yazma becerisine ilişkin inançları, yazma becerisinin öğretime yönelik karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla veri toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak bakış açılarına yer verilen bir süreçtir (Merriam, 2018, s. 85). Bu kapsamda çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulacak sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış daha sonra iki alan uzmanından görüş almak suretiyle son şekli verilmiştir. Uzmanların değerlendirmesi sonucu iki soruda değişiklik yapılarak yedi soruluk formun uygulanmasına karar verilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının anlaşılabilirliği açısından çalışma grubunda olmayan iki öğreticiyle ön uygulaması yapılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar, alınan ses kayıtlarını dinleyerek ve bilgisayar programları kullanılarak yazıya geçirmiştir.

Araştırma süreci sonunda elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 413).

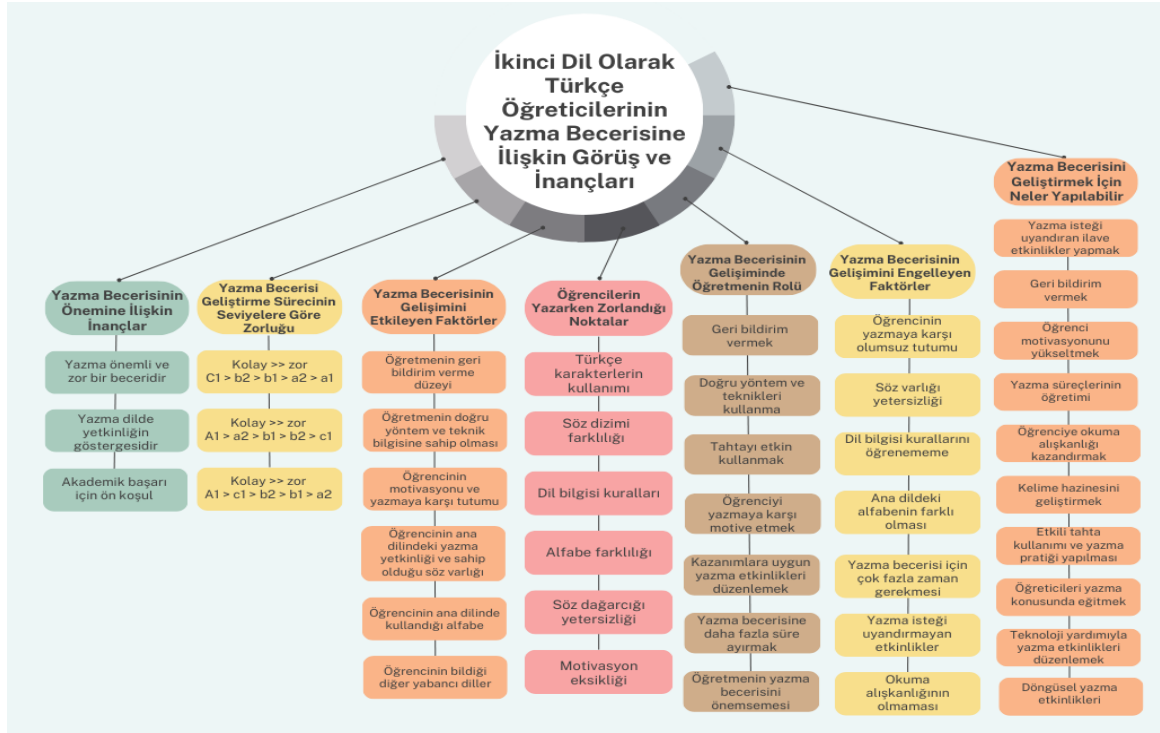
3. Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde tablo 2’de görüldüğü üzere 7 temada 39 kod oluşturulmuştur. Söz konusu kodlarla oluşturulan diyagram şekil 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Temalar ve Kodlar

TEMALAR	KOD SAYISI
Yazma Becerisinin Öneme İlişkin İnançlar	3
Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu	3
Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler	6
Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar	6
Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü	7
Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler	7
Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir	10

Şekil 1: Temalar ve Kodlar



Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen inançlarının belirlenmesine yönelik yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular şu şekildedir:

Yazma Becerisinin Öneme İlişkin İnançlar

Çalışmada “Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisinin öneme dair neler söylersiniz?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Öneme İlişkin İnançlar” teması oluşturulmuştur.

Tablo 3: Yazma Becerisinin Öneme İlişkin İnançlar

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Yazma önemli ve zor bir beceridir		X	X	X	X		X	X	X	7
Yazma dilde yetkinliğin göstergesidir			X			X	X		X	4
Akademik başarı için ön koşul	X			X				X		3

Katılımcılar tarafından verilen cevaplar değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yazma becerisinin öğretici ve öğrenici açısından geliştirilmesinin zor bir beceri olduğuna dair inançları olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar, içerdikleri ortak inançlar bakımından kodlandığında, yazma becerisinin akademik başarının ölçütü ve dilde yetkinlik ölçütü olduğuna ilişkin öğretmenlerin ortak inanç taşıdıkları tespit edilmiştir. Tablo 3'te bu inançlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı sunulmuştur.

Katılımcıların tamamına yakını yazma becerisinin geliştirilmesi zor bir beceri olduğunu cevaplarında belirtme gereği hissetmiştir. Öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesinin zor olduğu inancına ilişkin K5'in düşünceleri, öğreticilerin cevaplarını kapsayıcı olması bakımından örnek olarak sunulabilir.

“... Tabii ki bazı kurallara bağlı olma, gramer kurallarına hâkim olma, yazım-imla ve noktalama bağlamında anlatma becerisini işlevsel hale getirme çabası yazma becerisini zorlaştırıyor...” (K5)

İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin önemine dair öğretmenlerin ortak inançlarından biri de yazma becerisinin eğitim hayatındaki akademik başarıyla ilişkili olmasıdır. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Yazma becerisi bildiğimiz gibi dört temel beceriden biridir. Öğrencilerin Türkçe öğretiminde özellikle de eğitim hayatında önemli ve olumlu bir katkı sağlamaktadır.” (K1)

“... özellikle bir de lisans ve lisansüstü eğitim alacaklarsa yazılı olarak da bu dilde kendilerini ifade ediyor olmaları gerekir...” (K8)

Öğreticilerin yazma becerisinin önemine ilişkin inançlarını yansıtan bir diğer kod ise yazma becerisinin öğrenilen dildeki yetkinliğin temsiline ilişkin bir kriter olarak görülmesidir. Bu duruma ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yazma becerisi ile birlikte öğrencilerin yanlışlarını daha somut görüyorum. Açıkçası yanlışlıkları daha net görüyorum, yani öğrenme sürecinde öğrencileri kontrol etmede daha kolaylık sağlıyor.” (K6)

“... konuşmayı uluslararası öğrenciler yarım yamalak çat pat konuşabilir ama önemli olan bu konuştukları kelimeleri cümleleri ifade etme gücü, bir yazıya dökme gücüdür.” (K7)

Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu

Çalışmada “İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında dil öğretim seviyelerini (A1, A2, B1, B2, C1) yaşadığımız öğretim tecrübelerine

dayanarak kolaydan zora doğru sıralayınız.” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu” teması oluşturulmuştur.

Tablo 4: Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Kolay >> zor C1 > b2 > b1 > a2 > a1		X	X	X		X		X	X	6
Kolay >> zor A1 > a2 > b1 > b2 > c1	X						X			2
Kolay >> zor A1 > c1 > b2 > b1 > a2					X					1

Öğreticilerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları tecrübelerine göre dil öğretim seviyelerindeki yazma becerisi gelişim sürecini kolaydan zora doğru sıralamaları istendiğinde genel olarak öğretmenler en kolaydan en zora doğru C1 – B2 – B1 – A2 – A1 şeklinde bir sıralama yapmaktadırlar. Öğreticilerin dil öğretim seviyelerindeki yazma becerisinin gelişimine yönelik inançları Tablo 4’teki gibidir.

Elde edilen bulgulara bakılarak öğrencilerin C1 seviyesindeki deneyimlerine dayanarak bu seviyedeki yazma etkinliklerinin öğrenci tarafından daha kolay gerçekleştirildiğine ve kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinde zorlanılmadığına ilişkin inançlara sahip oldukları söylenebilir. Buna gerekçe olarak da C1 seviyesine ulaşan bir öğrencinin hedef dilde belirli bir yaşantısının oluşması ve dil bilgisi, sözcük bilgisi ve yazım kuralları konusunda bir yetkinliğe ulaşmış olmasını ileri sürmektedirler. Yine bu bulgulardan hareketle öğrencilerin, öğrencilerin yazma becerisinde en çok zorlandıkları dil seviyesinin A1 olduğuna yönelik inançlarının bulunduğunu da söyleyebiliriz. Öğreticiler, bu inanca gerekçe olarak ise öğrencilerin yeterli söz dağarcığına sahip olmadıklarını, ana dillerinde farklı alfabe kullananların Latin alfabesini bilmemekten kaynaklı bazı Türkçe dil bilgisi kurallarını ve harflerini tam olarak anlayamadıklarını ifade etmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazıları şunlardır:

“...çünkü C1 seviyesine gelmiş bir öğrenci daha önce geçtiği kurlardaki becerileri tamamlayarak geldiği için C1 kurundaki yazma etkinliklerinde başarı oranı daha yüksek oluyor.” (K2)

“...C1 bence en kolay seviyedir çünkü C1’de öğrenciler belli bir kazanım ve bilgi seviyesine sahip olduğu için artık yazma becerisinde başlangıç seviyesi kadar zorlanmazlar. Daha fazla kelime ve dilbilgisi yapılarını öğrendikleri için yazma becerisinde daha başarılı olurlar.” (K3)

“...Çünkü C1’e gelmiş bir öğrenci zaten artık kendini birçok anlamda ifade edebiliyor. Hala sıkıntılar yaşasa da dil bilgisi anlamında çok da kendini ifade etmede zorlanacak zorluklar değil bunlar. Dolayısıyla bence C1’de daha az problem yaşanıyor.” (K8)

“...A1 en zor olarak buluyorum çünkü öğrencinin ana dilindeki alfabe farklı olabiliyor. Yazma becerisinde harfleri güzel yazamayabiliyor. Düşüncelerini aktarmada uygun kelimeleri bilmediği için aktaramıyor diye düşünüyorum...” (K2)

“... en çok zorlandıkları seviye A1 seviyesidir çünkü öğrencilerin geldikleri ülkeler, yaşları, cinsiyet farkları, kültür farkları ve bunun gibi bazı nedenlerden dolayı Türkçeyi

öğrenirken ilk başta A1 seviyesinde çok zorlanmaktadırlar. Geldikleri ülkelerdeki kullanılan dil ve farklı alfabeler bunu daha da zorlaştırmaktadır...” (K3)

“... Yani belki en zor A1 diyebilirim çünkü çok daha yeni bir dil sistemini gördüğü, yeni harfler ve özellikle Afrika gruplarını düşünürsek Türkçe karakterleri İ Ü Ö seslerinde ciddi sıkıntılar oluyor. Ve genellikle de yanlış yazıyorlar. Özellikle ekleri falan birleştirmeleri ses uyumu konusunda zor oluyor...” (K8)

Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde sizce ne gibi hususlar etkilidir?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler” teması oluşturulmuştur.

Tablo 5: Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Öğretmenin geri bildirim verme düzeyi		X	X	X		X		X	X	6
Öğretmenin doğru yöntem ve teknik bilgisine sahip olması		X	X			X		X	X	5
Öğrencinin motivasyonu ve yazmaya karşı tutumu		X	X							2
Öğrencinin ana dilindeki yazma yetkinliği ve sahip olduğu söz varlığı				X	X					2
Öğrencinin ana dilinde kullandığı alfabe	X						X			2
Öğrencinin bildiği diğer yabancı diller				X						1

İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde nelerin etkili olduğuna yönelik soruya öğreticilerin verdiği cevaplar öğrenen kaynaklı ve öğretmen kaynaklı hususlar şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen kaynaklı hususlar öğretmenin geri bildirim vermesi ve gerekli yöntem teknik bilgisine sahip olması olarak ifade edilmiştir. Öğrenen kaynaklı hususlar ise öğrencinin motivasyonu ve tutumu, ana dilindeki yazma süreçlerine yönelik yetkinliği, ana dilinde kullandığı alfabe ve hedef dildeki söz varlığı şeklinde belirtilmektedir. Bu temalara yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“... özellikle Latin alfabesini ana dilinde kullanan çocukların daha rahat yazma becerisini kullandıklarını düşünüyorum.” (K1)

“...Öğrenci istekli olmadığı sürece biz etkinliklerle ne kadar desteklemeye çalışırsak çalışalım öğrencinin yazma becerisini gelişimini belirli bir oranda etkileyebiliyoruz.” (K2)

“...Öğrencinin ana dilindeki aldığı eğitim, hedef dildeki bütün becerilerinin gelişimine etki ediyor.” (K4)

“... Öğrencinin ne kadar çok kelime ile tanıştığı çok önemli bir etken.” (K5)

“Öğretmenin rolü burada çok önemlidir. Öğretmen yazma becerisini öğrenciye düzgün ve doğru metotlarla kazandırırsa öğrenci de bunu daha iyi öğrenebilir... Motive olan bir öğrencinin yazma becerisini geliştirmede daha ileri seviyeye gittiğini görebiliriz...” (K3)

“Sınıf içindeki yazma etkinlikleri mutlaka önemli ama en önemli şey öğretmenin geri bildirim vermesi diye düşünüyorum çünkü öğrencilere bir şey yazın getirin deniyor ama bazen hiçbir şekilde geri bildirim almıyorlar. Dolayısıyla hiçbir ilerleme kaydetmeleri mümkün değil bence...” (K8)

Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazı yazarken hangi hususlarda zorlandığını düşünüyorsunuz?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar” teması oluşturulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Türkçe karakterlerin kullanımı	X		X	X	X			X	X	6
Söz dizimi farklılığı				X	X			X		3
Dil bilgisi kuralları						X	X	X		3
Alfabe farklılığı		X				X				2
Söz dağarcığı yetersizliği		X	X							2
Motivasyon eksikliği			X							1

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazı yazarken hangi noktalarda zorluk çektiklerine ilişkin öğretici cevaplarına bakıldığında, öğrencilerin daha çok Türkçe karakterleri yazarken hata yaptıkları yönünde ortak bir kanaat olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğreticiler; dil bilgisi kuralları, söz dizimi farklılığı, alfabe farklılığı, söz dağarcığı yetersizliği ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yazarken zorlandığını düşünmektedirler. Bu düşüncelere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... Birincisi öğrencinin ana dilinde kullandığı alfabe ve Latin alfabesine alışkın olmayan öğrencilerin yazmada çok zorlandığını görüyorum. İkinci olarak da öğrencilerin kelime dağarcığı...” (K2)

“...Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazı yazarken en çok sayfa düzeni, kelime bilgisi yetersizliği, yetersiz öğrenme süreçleri ve bununla birlikte gelen motivasyon eksikliğinin yazma becerisinde öğrencileri zorladığını düşünüyorum.” (K3)

“Burada ana dil ile hedef dil arasındaki söz dizimi farklılığı etkili bir husus...” (K4)

“Alfabeden kaynaklı zorlandığını düşünüyorum çünkü öğrencinin A yerine E yazıyor, I yerine İ yazıyor.” (K6)

Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Çalışmada “Türkçeyi ikincil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde öğretmenin rolü sizce nedir?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü” teması oluşturulmuştur.

Tablo 7: Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Geri bildirim vermek		X		X		X	X		X	5
Doğru yöntem ve teknikleri kullanma			X		X			X		3
Tahtayı etkin kullanmak	X			X						2
Öğrenciyi yazmaya karşı motive etmek			X			X				2
Kazanımlara uygun yazma etkinlikleri düzenlemek		X						X		2
Yazma becerisine daha fazla süre ayırmak			X			X				2
Öğretmenin yazma becerisini önemsemesi							X			1

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde öğretmenin rolüne ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu yönünde ortak bir düşünce olduğu söylenebilir. Bulgularda öğretmene biçilen en önemli rol ise geri bildirim vermek olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında öğreticiler öğretmenin; yazma etkinlikleri için doğru yöntem ve tekniklere yer vermesi, tahtayı etkin kullanması, öğrenciyi yazmaya karşı motive etmesi, kazanımlara uygun etkinliklere yer vermesi, yazma becerisi için daha fazla süre ayırması ve yazma becerisini önemsemesi şeklinde cevaplar verilmiştir. Bunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Türkçeye motive eden, derste öğrencilerin kalbinde kazanarak bu dili sevdirmeye çalışan, rol model olan kişi öğretmendir... Derste ayrılan süre bence ikinci olarak Türkçe öğretiminde yetersizdir. Çünkü genelde öğretmenler yazma becerisinden zor bir beceri olduğunu da bilerek ve buna çok vakit ayrılması gerektiğini düşünerek ama uygulamayarak bu konuda maalesef arka planda kalmışlardır... Öğretici yazmanın aşamalarını ve süreçlerini öğretmesi gerekir...” (K3)

“Öğretmen, öğrencilere geri bildirim anlamında etkin bir rol üstlenmek durumunda. Çünkü öğrencinin yaptığı yanlışlar öğrenciyi çok zorluyor. Bu anlamda yazma becerisine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (K6)

“Öğretmen yazma becerisini önemsiyorsa etkinlikler daha verimli oluyor...”(K7)

“Bence çok önemli ama çok zaman alıcı yazmadaki dezavantaj bu. Yani bir ders saatini yazmaya ayırdığımızda sonraki bir derste de bütün öğrencilere geribildirim vermeye çalışsanız çok fazla zaman alıyor... Bir de ders kitabındaki bence yazma bölümleri de burada biraz önemli. Hani bazen bakıyorum çok amacından sapmış yazma etkinlikleri isteniyor öğrenciden... Ben bir Türk olarak bile bazı etkinlikler de yazma isteğim gelmiyor.” (K8)

Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme sürecindeki en önemli engelin ne olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler” teması oluşturulmuştur.

Tablo 8: Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutumu		X	X	X		X	X	X		6
Söz varlığı yetersizliği			X		X					2
Dil bilgisi kurallarını öğrenememe			X		X					2
Ana dildeki alfabenin farklı olması	X									1
Yazma becerisi için çok fazla zaman gerekmesi						X				1
Yazma isteği uyandırmayan etkinlikler								X		1
Okuma alışkanlığının olmaması									X	1

Türkçe ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme sürecinde en önemli engelin ne olduğu yönündeki soruya öğretmenler; alfabe farklılığı, öğrencinin yazma becerisine karşı olumsuz tutumu, söz varlığı yetersizliği, dil bilgisi kurallarına hâkim olmama, ana dildeki alfabenin farklı olması, yazma becerisi için fazla zaman gerekmesi, yazma isteği uyandırmayan etkinliklerin ders kitaplarında bulunması ve öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması gibi konuları dile getirmiştir. Öğretmenler genel olarak yazma becerisini geliştirme sürecindeki en büyük engelin, öğrenci tutumu ve motivasyonundaki eksiklikten kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Burada en büyük engel öğrencinin ön yargılarıdır diye düşünüyorum.” (K2)

“... öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme sürecindeki en önemli engelleri öğretmen açısından öğrencilerin motivasyon eksikliğidir.” (K3)

“Bence yazma öğrencilere zor geliyor hocam. Yani öğrenciler zor görüyor yazmayı. Orada biraz öğretmen olarak ben de zorlanıyorum. Açıkçası yazma etkinliği yapacağım zaman öğrencilerin modu düşüyor...” (K6)

“Çünkü öğrencilerin arasında genel bir kanı var; Türkçe çok zor bir dil. Bu inanç, bence Türkçeyi öğrenmelerini yazma becerisini etkileyen en önemli etkendir. Motivasyon bu konuda çok önemli.” (K7)

“Yazma becerisi anadil de bile çok sevilen bir beceri değil. Ben Türk olarak bile kendimi yazarak ifade etme noktasında çok tercih etmiyorum.” (K8)

Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir” teması oluşturulmuştur.

Tablo 9: Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Yazma isteği uyandıran ilave etkinlikler yapmak	X	X				X		X	X	5
Geri bildirim vermek		X		X				X	X	4
Öğrenci motivasyonunu yükseltmek	X		X	X						3
Yazma süreçlerinin öğretimi			X					X		2
Öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak			X		X					2
Kelime hazinesini geliştirmek					X		X			2
Etkili tahta kullanımı ve yazma pratiği yapılması	X									1
Öğreticileri yazma konusunda eğitmek			X							1
Teknoloji yardımıyla yazma etkinlikleri düzenlemek				X						1
Döngüsel yazma etkinlikleri					X					1

Çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öneriler sorulduğunda öğretmenlerinden; yazma isteği uyandıran ilave etkinlikler yapmak, geri bildirim vermek, öğrenci motivasyonunu yükseltmek, yazma süreçlerini öğretmek, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, tahtayı etkili kullanmak, öğretmenleri yazma konusunda eğitmek, teknoloji yardımıyla yazma etkinlikleri düzenlemek ve döngüsel yazma tekniğini kullanmak şeklinde cevaplar alınmıştır.

Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders içeriklerindeki yazma etkinliklerinin öğrencilerde yazma isteği uyandırmadığını bu sebeple öğretmenlerin öğrencinin yazma isteğini harekete geçirecek ilave etkinlikler düzenlemesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere verilecek geri bildirim ve öğrenci motivasyonunu yükseltmeye yönelik etkinliklerin de yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli olduğu görüşü ağır basmaktadır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...Dediğim gibi işte bir atasözü verip bunun üzerine yazın ya da bir tatilinizi yazın, en sevdiğiniz filmi anlatın vs. demek yeterli değil. Film neden seviyor? Film konusu nedir? Kaç karakter var? Ana karakterler neler? Bu gibi konulara dikkat etmek lazım. ...” (K8)

“... anında geri bildirim verilmeli diye düşünüyorum. Geribildirim verildikten sonra da öğrencinin eksikliğini ve fazlasını göstererek öğrencinin yazma becerisini daha da geliştirilebileceğini düşünüyorum.” (K2)

“... Öğretmen yazma süreçlerini, yazma metotlarını öğrencilere doğru aktarabilmesi gerekir. Yazma süreçlerinde belli bir aşama vardır. Öncelikle motivasyon ve ön bilgilendirme daha sonra ön hazırlık, metin inceleme, taslak oluşturma, planlayarak yazma ve daha sonra düzenleyerek yazma, son olarak düzeltme ve en sonunda yayınlama aşamaları gelir.” (K3)

“Sadece defter veya kitap üzerinden yazma kontrolü yapmak yerine internetten, Google form üzerinden veya pek çok değişik uygulama üzerinden yazma becerisine geri bildirim verilebilir.” (K4)

“Tabii ki kelime hazinesini geliştirmek önemli. Bu doğrultuda bol bol okumak önemli. Bol örnek cümle incelemek, yazım kuralları, noktalama, cümle kalıpları, söz dizimi bunların hepsi önemli.” (K5)

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisine ilişkin inançları ve görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğreticilerin büyük bir çoğunluğu yazma becerisinin öğrenci açısından en zor beceri olduğunu ifade ederken öğretici açısından da fazla zaman alması, tek tek her öğrenciyle ilgilenmeyi gerektirmesi, ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerde yazma isteği uyandırmadığı için ilave etkinlik hazırlamayı gerektirmesi gibi nedenlerle yazma becerisinin hem öğretici hem de öğrenci açısından zor bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğreticiler, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisinin gelişiminin zor olmasıyla birlikte akademik başarı ile ilişkili olduğuna ve hedef dilde yetkinliğin göstergesi olduğuna inanmaktadır.

Bu durum öğretmenlerin de yazma becerisiyle ilgili birtakım önyargılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğreticilerin yazma becerisine karşı olumsuz tutum ve önyargılarını yıkacak hizmet içi eğitim ve etkinlikler düzenlenebilir. Bu sayede öğreticilerin yazma konusunda bilgilendirilmesi, güncel teknik ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olması sağlanabilir.

Öğreticilerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yaşadıkları tecrübeye istinaden dil öğretim seviyelerindeki yazma becerisinin gelişiminin C1 – B2 – B1 – A2 – A1 şeklinde kolaydan zora gerçekleştigiğine inanmaktadır. Bu durum öğreticilerin temel seviyelerde özellikle farklı alfabenin kullanıldığı ülkelerden gelen öğrencilere yazma konusunda ilave etkinlik ve eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bağlamda temel seviyelerde yazma atölyeleri oluşturarak öğrencinin yazma becerisini doğru öğrenmesi, öğrencinin yazmaya ilişkin sahip olduğu olumsuz tutum ve düşüncelerini yok edilmesi sağlanabilir. Ayrıca temel seviyelerde öğrencilere daha basit ve gerçek hayata uygun yazma görevleri verilerek öğrencinin yazma becerisine karşı motivasyonunun yükseltilmesi sağlanabilir.

Öğreticiler, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde hem öğrenenden kaynaklı hem de öğretenden kaynaklı birtakım hususların öğretim sürecinde etkili olduğuna inanmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yazma becerisinin gelişiminde en önemli unsurun öğretici olduğunu düşünmektedir. Öğreten kaynaklı hususlara bakıldığında öğrencinin yazdığı yazılara öğretmenin gerekli ve yeterli geri bildirim zamanında vermesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Aynı şekilde Günay (2016) yazma becerisinin gelişimin önündeki en büyük engeller arasında öğretmenlerin şevk kırıcı davranışlarının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenle ilgili bir diğer husus ise öğreticinin doğru yöntem ve tekniklerle yazma becerisini geliştirmesi gerektiği konusudur. Ancak Mete ve Esendemir (2020) anadili öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yazma stratejilerini uygulama

konusunda zorlandıklarını tespit etmiş ve bunun da lisans düzeyindeki eğitim eksikliği ile hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinin kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Bunun dışında öğrencilerle ilgili birtakım unsurların da yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerden kaynaklı hususlara bakıldığında da öğrencinin motivasyonu ve tutumu, ana dilindeki yazma süreçlerine yönelik yetkinliği, ana dilinde kullandığı alfabe ve hedef dildeki söz dağarcığı konuları dile getirilmektedir. Öğrencilere yönelik elde edilen bu sonuçlar ile Günay (2016) tarafından yazma becerisinin önündeki engellere ilişkin öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmeleri ve Aydın'ın (2022) anadili konuşurlarına yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin yazma süreçlerinde yaşadıkları sorunlara yönelik sonuçlar arasında paralellik kurulabilir.

Buradan hareketle yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretici ve öğrencilerin ortak çaba sarf etmesi gerektiği, yazma sırasında yapılan hataların anında düzeltilmesi gerektiği, yazmayı teşvik edecek, gerekli motivasyonu sağlayacak etkinliklerin hazırlanması ve doğru yöntemlerle öğrenciye uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Bu doğrultuda ders sürelerinin de bazı durumlarda yazma için yetersiz geldiği göz önüne alındığında yazma becerisinin geliştirilmesinde teknolojik araçlardan faydalanılabilir. Örneğin Google Docs isimli uygulama sayesinde bir sınıftaki bütün öğrencilerin bir metni birlikte yazması ve öğretmenin yazılanlara anında geri bildirim vermesi sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler hem kendi yaptığı hatalardan öğrenirken hem de arkadaşlarının hatalarından öğrenebilecektir. Bunun yanı sıra H5P'nin Essay isimli web 2.0 aracı vasıtasıyla cevabı belirli bir oranda belli olan basit metinlerin yazılmasına ilişkin etkinlikler hazırlanabilir. Bu etkinlikler vasıtasıyla Essay aracının öğrenciye birtakım temel geri bildirimleri vermesi sağlanabilir. Ayrıca bu teknoloji tabanlı etkinliklerle öğrencinin teknoloji okur-yazarlığının geliştirilmesi ve lisans öğretimine geçtikten sonra karşılaşması muhtemel çevrim içi derslere hazırlık yapılması söz konusu olabilir.

Öğreticilerin, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, yazı yazarken hangi hususlarda zorlandığına ilişkin soruya verilen cevaplar incelendiğinde Türkçe karakterlerin doğru kullanımı, söz dizimi farklılığından kaynaklı yanlış öge dizilimi, dil bilgisi kuralları, alfabe farklılığı, söz dağarcığı ve motivasyon eksikliği gibi hususlar öne çıkmaktadır.

Buradan hareketle öğrencilerin yazdıklarına göre değerlendirmelerde bulunan öğreticilerin, özellikle Türkçenin kendine has yapısı, sondan eklemeli bir dil olması ve alfabe olarak Latin alfabesini kullanmasından kaynaklı öğrencilerin birtakım zorluklar yaşadığını düşündükleri söylenebilir.

Bu bağlamda özellikle A1 seviyesine yeni başlayan öğrencilere bir haftalık alfabe ve Türk dili eğitimi yapılabilir. Söz konusu eğitimde Türkçeyle ilgili genel bilgiler –gerekli olması durumunda aracı dil marifetiyle- verilebilir, öğrencinin Latin alfabesindeki harf ve sesleri tanınması sağlanabilir. Özellikle Türkçe harflerin sesletimi konusunda öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi yükseltilebilir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenin rolüne ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde hemen hemen bütün öğreticilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenin son derece etkin bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılar, öğretmenin en önemli görevinin öğrencilerin yazdıklarını değerlendirerek uygun geri bildirimleri vermek olarak görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yazma etkinlikleri için doğru yöntem ve tekniklere yer vermesi, tahtayı etkin kullanması, öğrenciyi yazmaya karşı motive etmesi, kazanımlara uygun etkinliklere yer vermesi, yazma becerisi için daha fazla süre ayırması ve yazma becerisini önemsemesi gibi hususlarda da öğretmenin rolünün önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Verilen cevaplara bakıldığından geri bildirim konusunun yazma becerisi için ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisi için öğrencilerin alacakları geri bildirim türlerinin de etkili olduğu aşikârdır. Geri bildirimlerin yıkıcı değil yapıcı bir şekilde öğrenciye verilmesi, öğrencinin motivasyonunu artıracığı gibi yazma sırasında yapılan hataların da en aza indirilmesini sağlayacaktır.

Yazma becerisinin gelişimini engelleyen faktörlere ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde öğreticilerin; öğrencinin yazma becerisine karşı olumsuz tutumu, söz varlığı yetersizliği, dil bilgisi kurallarına hâkim olmama, ana dildeki alfabenin farklı olması, yazma becerisi için fazla zaman gerekmesi, yazma isteği uyandırmayan etkinliklerin ders kitaplarında bulunması ve öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması gibi çeşitli inançlara sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu cevaplar incelendiğinde öğreticilerin, öğrencilerde yazma motivasyonunun yetersiz olduğunu düşündüğü, ders kitaplarında yer alan içeriklerin de öğrenciyi yazmaya teşvik etmediği yönündeki görüşler ağır basmaktadır.

Bu durumdan hareketle öğrencilerin yazmaya karşı daha istekli ve motive olmaları için birtakım etkinlikler düzenlenebilir. Çalışkan ve Sur'a göre (2022) ilgi çekici konularda yazı yazdırmak motivasyonu artırıcı bir yol olabilir. Bunu dışında teknolojiye faydalanmak da özellikle genç gruplarda işe yaracaktır. Derslerin teknolojik aletler yardımıyla işlenmesi gençler için ilave bir motivasyon kaynağı olacağı söylenebilir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Katılımcılar, yazma becerisinin geliştirilmesi için neler yapılabilir şeklindeki soruya yazma isteği uyandıran ilave etkinlikler yapmak, geri bildirim vermek, öğrenci motivasyonunu yükseltmek, yazma süreçlerini öğretmek, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, tahtayı etkili kullanmak, öğreticileri yazma konusunda eğitmek, teknoloji yardımıyla yazma etkinlikleri düzenlemek ve döngüsel yazma tekniğini kullanmak şeklinde birçok farklı öneri getirmişlerdir.

Getirilen öneriler incelendiğinde öğreticilerin ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden memnun olmadığı, söz konusu etkinliklerin öğrencilerin öğrencilerde yazma isteği uyandırmadığı, öğrencilerin gerçekten yazı yazmaya sevk edilmesi için öğrencinin yaşına, hayatına ve içinde bulunduğu durumlara uygun etkinliklerin hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda öğrenciler için hazırlanacak yazma etkinliklerinin öğrencinin gelişimsel görevlerine uygun, gerçek hayatta kullanabileceği, yazarken zevk alacağı şekilde hazırlanması yazma becerisine karşı öğrencinin daha motive ve ilgili olmasını sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin döngüsel yazma tekniği vasıtasıyla aldıkları geri bildirimden sonra düzgün yazmaları, yazdıklarının ödüllendirilmesi yazmaya karşı motive olmalarını sağlayabilir.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 12-26.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Cresweell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. baskıdan çeviren Mesut Bütün, Selçuk Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, G. Ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 401 – 417.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (Aktaran: Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.)
- Dombaycı, M. A. ve Doğru, S. G. (2018). Felsefi eylem olarak yazma ve konuşma ilişkisi. *Dört Öge Dergisi*, (13), 43-58.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (2), 970-985 .
- Kayabaşı, B. ve Karadağ Yılmaz, R. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2529-2546.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mete, F. ve Esendemir, N. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 579-602.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Richardson, V. (1996). The Role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 102-119.
- Takıl, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.

- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 70-91.
- Temizkan, M. (2021). *Yaratıcı yazma süreci (Hikâye Yazma)*. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Tepe, D. & Demir, K. (2012). Preschool teachers' self efficacy beliefs scale. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137-158.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z. ve Kocaarslan, M. (2016). "Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11(3), 2355-2370.

Extended Abstract

Writing skill, which is the last learned skill among the four basic language skills, requires many mental, physical and affective activities to be performed together. The writing process, which still has some mysteries despite its nearly five thousand-year history, has not yet been fully understood, although various models have been put forward. In understanding this process, the role of the instructors, who contribute to the development of writing skills and are the triggers of this writing process and the guide of various stages, cannot be denied. In this respect, it is thought that teachers' beliefs about writing skills affect the writing process. It is expected that this skill, which is difficult to develop in mother tongue teaching due to its nature, will be even more difficult to develop in second language teaching.

This difficult process also complicates the work of teachers who teach Turkish as a foreign or second language. Instructors, who have to apply different methods and techniques in the teaching process, encounter different mistakes and error, especially in classes where learners from more than one nationality are present. Therefore, the number of problems that these instructors need to solve increases in direct proportion. In this context, the beliefs of teachers who teach Turkish as a foreign or second language in teaching writing skills, how well they can cope with the difficulties encountered, and how successful they are in the face of these difficulties are important.

Teacher beliefs are seen as a factor that affects teachers' decisions and behaviors in the teaching process and therefore directly affects student success. When the publications in the literature were examined, it was seen that the teachers' beliefs about writing skills and teaching writing skills were investigated in the context of mother tongue teaching. However, it has been observed that teaching beliefs about teaching Turkish as a second or foreign language have not been investigated. Therefore, in the study, the beliefs of the teachers about the difficulty of writing skills in language classes, the problems encountered in teaching writing skills and the solution suggestions for these problems were tried to be determined based on the opinions of the participants.

This study was carried out with the case study method, one of the qualitative research designs. The study group consists of 9 instructors (5 men, 4 women) who teach Turkish as a second foreign language. Interview method was used to collect data within the scope of the study. In this context, a semi-structured interview form was prepared for the teachers who teach Turkish as a second language in the research. The interviews were conducted face-to-face and audio recordings were taken during the interview. Later, the researchers listened to the audio recordings and transcribed them using computer programs. Content analysis method was used to analyze the data obtained at the end of the research process. As a result of the analysis, the findings were gathered under 39 codes in 7 themes.

The following results were obtained in this study;

The majority of the teachers stated that writing is a difficult skill for both the instructor and the learner, as it takes a lot of time for the instructor, requires dealing with each student individually, and because the activities in the textbook do not make students want to write, they require preparing

additional activities. In addition, the instructors stated that although the development of writing skills in teaching Turkish as a second language is difficult, it is related to academic success and is an indicator of proficiency in the target language. However, based on the teachers' experience in teaching Turkish as a second language, she/he believes that the development of writing skills at language teaching levels takes place from easy to difficult in the form of C1 - B2 - B1 - A2 - A1.

The instructors think that some issues both from the learner and from the teacher are effective in the development of the writing skills of those who learn Turkish as a second language in the teaching process. The majority of the participants think that the most important element in the development of writing skills is instructive. The participants think that the most important task of the teacher is to evaluate the students' writing and give appropriate feedback. In addition to this, they pointed out that the role of the teacher is important in terms of including the right methods and techniques for writing activities, using the board effectively, motivating the student against writing, including activities suitable for the achievements, allocating more time for writing skills, and caring about writing skills.

The instructors think that students have difficulties in the correct use of Turkish characters while writing, incorrect item sequence due to syntax differences, grammatical rules, alphabet difference, vocabulary and lack of motivation. However, according to the instructors, the factors that negatively affect the student's writing skills are as follows; negative attitude towards the students, lack of vocabulary, lack of knowledge of grammar rules, the alphabet in the mother tongue is different, it takes a lot of time for writing skills, the activities that do not arouse the desire to write are included in the textbooks and the students do not have the habit of reading.

Finally, the following suggestions were made by the participants to improve their writing skills; to do additional activities, to give feedback, to increase student motivation, to teach writing processes, to make students acquire reading habits, to develop vocabulary, to use the board effectively, to train instructors in writing, to organize writing activities with the help of technology and to use cyclical writing technique. In this context, preparing the writing activities to be prepared for students in a way that is suitable for the developmental tasks of the student, that they can use in real life and that they can enjoy while writing can make the student more motivated and interested in writing skills.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1340-1361, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

HOLLANDA VE TÜRKİYE’DE İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ OLMAK

Zehra Sümeyye ERTEM*

Geliş Tarihi: 10.08.2023

Kabul Tarihi: 15.08.2023

Öz

Bilim ve teknolojik yenilikler eğitim bilimlerinde uluslararası çözüm arayışlarını beraberinde getirmiş, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları bu anlamda eğitimcilere bakış açısı sunmuştur. Bu çalışmanın en temel amacı “Hollanda ve Türkiye’de İngilizce öğretmeni olmak için nasıl bir eğitim sisteminden geçmek gereklidir?” sorusuna yanıt aramaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi benimsenmiştir. Her iki ülke ile ilgili resmî internet siteleri üzerinden veriler toplanmış, doküman analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre en belirgin farklılık öğretmen yetiştirme sistemlerinde görülmüştür. Türkiye’de üniversite son sınıfta haftada bir gün olarak planlanan öğretmenlik uygulaması dersi Hollanda’da üniversitenin ilk yılında başlamakta, uygulamalı olarak son seneye kadar devam etmektedir. Ayrıca ülkemizden farklı olarak öğrencilerden on hafta İngiltere’de çalışarak İngiliz dilini ve kültürünü anlamaları beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türk eğitim sistemi, Hollanda eğitim sistemi, İngilizce öğretmenliği, karşılaştırmalı eğitim.

BECOMING AN ENGLISH TEACHER IN NETHERLANDS AND TURKEY

Abstract

Scientific and technological innovations have brought about the search for international solutions in educational sciences, and comparative education studies have presented a perspective to educators in this sense. The main purpose of this study is to seek an answer to the question of what kind of education system it is necessary to go through in order to become an English teacher in the Netherlands and Turkey. Answers to the questions were sought. Document analysis, which is a qualitative research method, was adopted. Data were collected from the official websites of both countries and analyzed by document analysis. According to the results of the research, the most significant difference was seen in teacher training systems. The teaching practice course, which is planned as one day a week in the last year of university in Turkey, starts in the first year of the university in the Netherlands and continues practically until the last year. In addition, unlike our country, students are expected to understand English language and culture by working in England for ten weeks.

Keywords: Turkish education system, Dutch education system, English language teaching, comparative education.

* Millî Eğitim Bakanlığı, zsgokler@gmail.com.

Giriş

Yaşadığımız yüzyıl tüm dünyada hızlı değişim ve gelişmelere sahne olmaktadır. İnternetin yaygınlaşması bilgiye ulaşımın kolaylaşmasını ve hızlanmasını sağlamış, ulaşım ve haberleşme araçlarında hızlı bir değişime sebep olmuştur. Uluslararası iletişim ve ticaret tüm bu gelişmelerden etkilenmiş, kültürel ilişkiler ve çok yönlü ekonomik ilişkiler her geçen gün gelişmiştir. Eğitim de değişimlerden payını almış, ülkeler yaşadıkları eğitimsel problemlerin çözüm arayışına girerek reform projeleri hazırlıklarına girişmiştir. Bu reform çalışmaları giderek uluslararası bir nitelik kazanmıştır (Türkoğlu, 2012, s. 3). Bu gelişmeler neticesinde başka ülkelerin dillerini öğrenmek en önemli gereksinimler arasında yerini almıştır. Bir dünya dili hâline gelen İngilizcenin etkin bir şekilde öğrenilmesi bir tercihten öte zorunluluk hâline gelmiştir.

Ülkemizde bazı özel eğitim kurumlarında okul öncesinden başlamak üzere ilkokuldan üniversiteye kadar yabancı dil öğretimine önem verilmekte, farklı yollarla başarıya ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ancak yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalamak için harcanan zaman ve çabaya ilişkin elde edilen sonuçların tatmin edici olmadığı konusundaki tartışmalar geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir (Demirel, 2021, s. 5). Nitekim Education First (EF) şirketi tarafından her yıl katılımcı ülkelerin İngilizce dil yeterlik seviyelerini ölçen İngilizce Yeterlik Endeksi'ne (EPI) göre Türkiye İngilizce yeterliliği düşük yeterlilik kategorisinde yer almaktadır. Tablo 1'de katılımcı ülke sayısı ile birlikte ülkemizin yıllara göre İngilizce yeterlik endeksi sıralaması, Tablo 2'de ise son beş yıllık sürede EF EPI ülkeler sıralamasında ilk beşe giren ülke isimleri verilmiştir.

Tablo 1: Yıllara Göre Türkiye İngilizce Yeterlik Endeksi Sıralaması

Yıllar	2022	2021	2020	2019	2018
Katılan Ülke Sayısı	111	112	100	100	88
Türkiye Sıralaması	64	70	69	79	73
Yeterlik Düzeyi	Düşük	Düşük	Düşük	Çok düşük	Çok düşük

Kaynak: [EF English Proficiency Index – Turkey](https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/) (https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/)

Son beş yılda yapılan değerlendirmeler incelendiğinde, ülkemizin 2019 yılı itibarıyla çok düşük olan yeterlik düzeyi düşük olarak güncellenmiştir. 2022 EP EPI raporuna göre, Marmara ve Ege bölgeleri en yüksek puanı alırken, en düşük yeterlik düzeyine sahip bölge Güneydoğu Anadolu bölgesi olmuştur. Bölgeler arasında en yüksek puan ile en düşük puan arasındaki fark 78'dir (https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/).

Tablo 2: İngilizce Yeterlik Endeksi Çok İyi Yeterliliğe Sahip İlk Beş Ülke

Ülkeler	Sıra	Yıllar				
		2022	2021	2020	2019	2018
	1.	Hollanda	Hollanda	Hollanda	Hollanda	İsveç
	2.	Singapur	Avusturya	Danimarka	İsveç	Hollanda
	3.	Avusturya	Danimarka	Finlandiya	Norveç	Singapur
	4.	Norveç	Singapur	İsveç	Danimarka	Norveç
	5.	Danimarka	Norveç	Norveç	Singapur	Danimarka

Kaynak: EF EPI 2022, EF EPI 2021, EF EPI 2020, EF EPI 2019, EF EPI 2018

Tablo 2 incelendiğinde, 2019-2022 yılları arasında en yüksek yeterliliğe sahip ülkenin Hollanda olduğu, 2018 yılında ise aynı ülkenin ikinci sırada olduğu görülmektedir. Yüz ve üzeri ülke arasında dört yıl art arda birinci olarak sırasını koruyan ülke yabancı dil öğretiminde dikkatleri üzerine çekmektedir.

1. Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenip benzerlik ve farklılıklarını tespit etmek ve benzer problemlere karşılaştırmalar yoluyla çözüm önerileri aramak için yapılan çalışmaları içeren eğitimle ilgili bir çalışma alanıdır (Tatlı ve Adıgüzel, 2012, s. 145). Karşılaştırmalı eğitim bir terim olarak ilk defa 1817 yılında ortaya atılmıştır. Özellikleri bakımından altı maddede incelenebilir: 1. Eğitim bilimlerindeki tüm alanlardan faydalanır. 2. Eğitsel olguları inceler. 3. Politik, ekonomik, toplumsal ve kültürel ilişkileri inceler. 4. Birden fazla bölge, ülke ve kıtaların farklılık ve benzerliklerini karşılaştırır. 5. Her olguyu kendi eğitim sistemi içerisinde anlama çabası gösterir. 6. Asıl amacı, eğitimi ilgilendiren sorunlara çözüm önerileri sunmaktır (Türkoğlu, 2012, s. 5).

Ülkemizde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşımlar yedi başlıkta tanımlanabilir (Aynal, 2012, s. 217). **Yatay yaklaşımda** sistemlerin tüm unsurları ayrı ayrı ve birlikte incelenir, bu sayede farklılıklar belirlenmeye çalışılır. **Dikey yaklaşımda**, tarihî süreç izlenerek gelecek hakkında tahminler yapılmaya çalışılır. **Problem çözme yaklaşımda**, eğitim sistemindeki sorunların olduğu bir alan seçilerek bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla sistematik bir analiz yapılır. **Örnek olay yaklaşımda** ülkelerin yaşadıkları eğitim ile ilgili deneyimler incelenir. **Yapısal-işlevci yaklaşımda** eğitim sisteminin toplumsal kurumlarla arasındaki ilişki tanımlanır ve analiz edilir. **Tanımlayıcı yaklaşımda** konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenir; benzerlik ve farklılıklar incelenir. **Açıklayıcı yaklaşımda**, olayların sebepleri karşılaştırmalı bir şekilde araştırılır ve gelecekle ilgili bir takım ön çalışmalar yapılır (Ültanır, 2000, s. 25).

Bilim ve teknolojik değişimlerin eğitime yansımaları arasında eğitimde yaşanan sorunlara bulunan çözümlerin daha uluslararası bir nitelik kazanmış olması sayılabilir. Ülkeler kendi sorunlarını kendilerine özgü koşullara göre çözümlenmeye çalışsa da başka ulusların geliştirdiği çözümleri de gözden geçirmektedir. “Bizden farklı olanların yaptıkları da yanlıştır.” bakış açısı yerini “Bizimle benzer özelliklere sahip bu insanların başarı ve sorunları neler olabilir?” anlayışına bırakmıştır (Türkoğlu, 2012, s. 5). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları bu anlamda uluslara çok yönlü bakış açıları sunmuş, eğitimle ilgili genellemelere ulaşmada, eğitimsel ilkelerin korunmasında ve yeni ilkelerin ortaya çıkartılmasında, sorunların ve çözümlerin gözden geçirilmesinde toplumlara katkı sağlamıştır.

Türkoğlu (2012)’na göre karşılaştırmalı eğitim farklı kültürlerin devam eden eğitim sistemlerini birbiri arasındaki ilişkiler, farklılıklar ve benzerlikler açısından ele alarak tüm insanlığın mutluluğuna hizmet eder (s. 3). Bu sırada öğretmenler, yöneticiler, ulusal ve yerel otoriteler, uluslararası örgütler ve anne-babaları kültürler arası bir bakış açısıyla ele alır. Aynal (2012), karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının temel amacının eksiklik ve üstünlüklerin ele alınarak yapılan uygulamaların karşılaştırılması, kültürel ve toplumsal uygunluğa bakılması ve nihai olarak en başta belirlenmiş sorunlara çözüm ve öneriler getirilmesi olduğunu bildirmektedir (s. 205).

Ülkemizde Türk eğitim sistemini başka ulusların eğitim sistemleri ile karşılaştıran çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan; Ergun ve Ersoy (2014) Hollanda, Romanya ve Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerini, Çınar ve Doğan (2019) Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerini, Şahin ve Aykaç (2019) Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkökul yabancı dil öğretim programlarını, Solak (2013) Finlandiya ve Türkiye'de ilkökullarda yabancı dil öğretimini, Güler (2022) Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de uygulanan ilkökul yabancı dil eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Alan yazınındaki araştırmalar arasında İngilizce öğretmen yetiştirme sistemini Türk ve Hollanda eğitim sistemi içerisinde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yabancı dil eğitiminde dikkatleri çeken bir ülke olan Hollanda'nın İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecini Hollanda eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemi içerisinde karşılaştıran, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan bir çalışmanın eğitimcilere, politika yapıcılara, eğitim programı alanında çalışan uzmanlara bakış açısı sunacağı, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda bu araştırmada "Hollanda ve Türkiye'de İngilizce öğretmeni olmak için nasıl bir eğitim sisteminin içinden geçmek gerekir?" sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

a. Hollanda ve Türk eğitim sisteminin genel özellikleri ve eğitim sistemlerinin yapısı nedir? Benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

b. Hollanda ve Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim yönetimi, eğitimin finansmanı, eğitim programları ve öğretimi, ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıl yürütülmektedir? Benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

c. Hollanda ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci nasıl yürütülmektedir? Benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi yazılı ve görsel malzemenin toplanarak analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre doküman analizi bir araştırma yöntemi olabildiği gibi nitel yöntemlerin uygulandığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe koşulabilir (s. 187). Araştırma verilerine Hollanda hükümetinin resmi internet sayfası, Eurydice raporları, EP EPI raporları, Utrecht Uygulamalı Bilimler Üniversitesinin resmi internet sayfası, Gazi Üniversitesi resmi internet sayfası, MEB ve TTKB resmi internet sayfası üzerinden erişilmiştir. İlaveten Utrecht Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş, bilgi talep edilmiştir.

3. Toplumsal Yapıya Genel Bakış

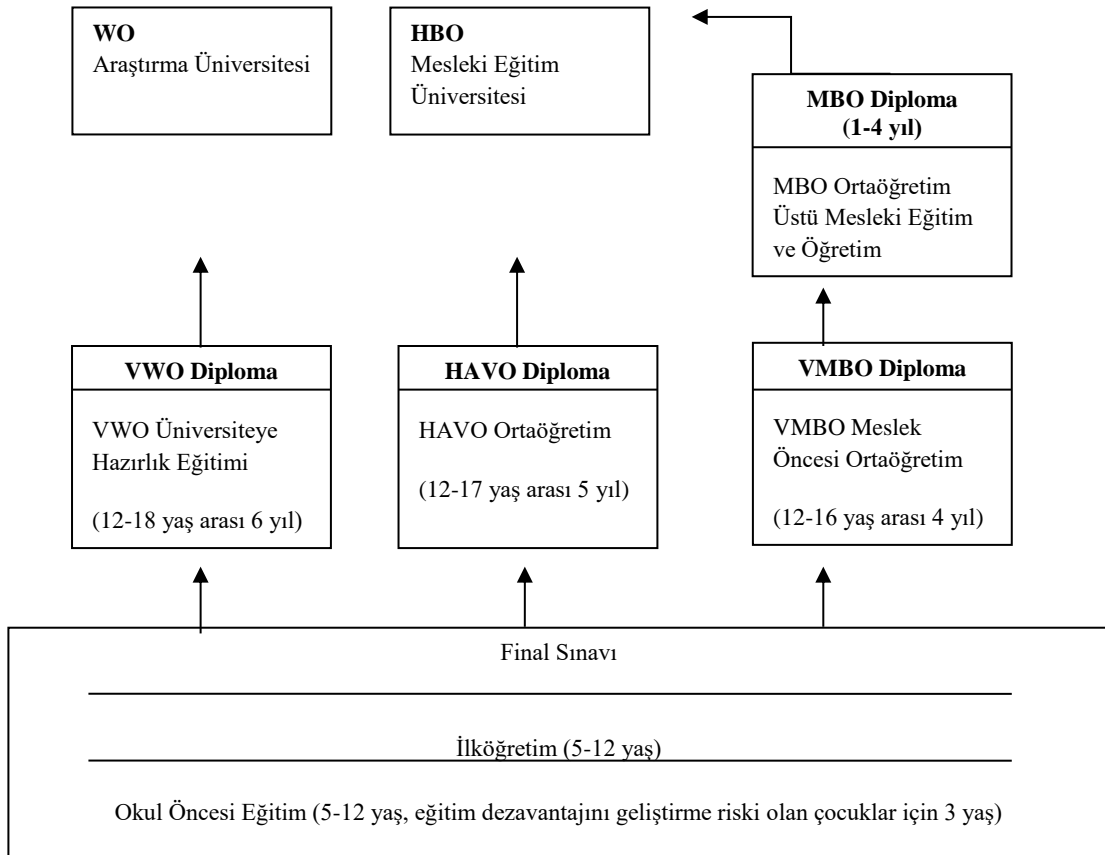
Çok kültürlü bir nüfusa sahip Hollanda, Avrupa Topluluğu ülkeleri arasında küçük bir ülkedir. 19. yüzyılda sosyal sınıfı soy temeline dayanan ülkede 20. yüzyılda eğitimin sosyal statüyü belirleyen bir araç hâline gelmesiyle daha meritokratik, daha çok çıkar peşinde koşan toplum yapısı gelişmiş, değişmiştir. Dini çatışmaların varlığı grupların veya bireylerin demokratik hakları için olağanüstü koruma sağlayan benzersiz bir eğitim sisteminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Septiana vd., 2022, s. 712).

2016 verilerine göre Hollanda nüfusu 41.528 km²'de yaklaşık on yedi milyondur. Nüfusun üçte birinden fazlası 40-65 yaş aralığında, %22'si göçmen kökenli (en az bir ebeveyni yurt dışında doğmuş olan) vatandaşlardan oluşmaktadır. Öğretim dili Almandır. Friesland'daki okullarda hem Felemenkçe hem de Almanca öğretilmektedir. Diğer yaşayan lehçeler (Lower Saxon ve Limburger) öğretim dili olarak kullanılabilir (Eurodice, 2022).

Türkiye ise 81 ilden oluşmakta olup yüz ölçümü 782.347 km²'dir. 2018 verilerine göre toplam nüfusu seksen iki milyondur. Nüfusun yaklaşık %68'i çalışma çağındaki olan 15-64 yaş grubu vatandaşlardan oluşmaktadır. Öğretim dili Türkçedir. Yabancı dil eğitim ve öğretimi kanun ile düzenlenmekte, cumhurbaşkanı kararıyla tespit edilmektedir. Kanuna göre “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler*” yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez (Eurodice, 2022a).

4. Hollanda'da Eğitimin Yapısı ve Türü

Şekil 1'e göre Hollanda eğitim sistemi okul öncesi eğitim ile birlikte ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. İlköğretim sekiz yıl sürmektedir. İlköğretimi bitiren öğrenciler “Central Institute for Test Development” (CITO) adı verilen bir sınava girer ve sınavdan elde ettikleri puana göre danışmanlarının da önerisiyle bir ortaöğretim kurumuna devam ederler (Owings ve diğerleri, 2015, s. 150).



Şekil 1: Hollanda Eğitim Sistemi (Owings vd., 2015, s. 150)

Hollanda’da üç tür ortaöğretim kurumu vardır. Meslek öncesi ortaöğretim kurumları VMBO adıyla bilinmektedir. Eğitim süresi dört yıldır ve 12-16 yaş arasındaki öğrenciler devam eder. Birinci ve ikinci sınıfta öğrenciler diğer lise türleriyle birlikte genel öğretim programını takip ederler. İkinci yılın sonunda mesleki eğitim ve öğretimi ilerletmek ve gelecekte yapacakları işi belirlemek için bir meslek sektörü seçerler. Teorik alanda dört sektör vardır: Bu sektörler bakım ve refah, mühendislik ve teknoloji, işletme ve tarım. Teorik alan dışındaki alanlara gitmek isteyen öğrencilerse on profilden bir tanesini seçer. Bu profiller 1. bina konut ve iç mekânlar, 2. mühendislik, montaj ve enerji, 3. ulaşım ve hareketlilik, 4. medya, tasarım ve BT, 5. denizcilik ve teknoloji, 6. bakım ve refah, 7. iş ve ticaret, 8. ikram, fırıncılık ve eğlence, 9. hayvanlar, bitkiler ve toprak, 10. hizmetler ve ürünler. Öğrenciler seçtikleri sektör ya da profilde uzmanlaşabilirler (Government of the Netherlands, 2023).

Genel ortaöğretim kurumları HAVO olarak, araştırma üniversitesi öncesi ortaöğretim kurumları ise VWO olarak adlandırılmaktadır. HAVO 5 yıl sürmekte, 12 ile 17 yaş arasındaki öğrenciler devam etmektedir. VWO ise 6 yıl sürmekte, 12 ile 18 yaş arasındaki öğrenciler devam etmektedir. Bu kurumlar aday öğrencinin ilköğretim okulunun tavsiyesine göre öğrenciyi kabul etme ya da etmeme konusunda kendileri karar verir. HAVO ve VWO’nun 1, 2 ve 3. sınıflarında genel öğretim programı takip edilir (Government of the Netherlands, 2023). HAVO’nun 4. Sınıf öğrencileri ve VWO’nun 5. sınıf öğrencileri “*kültür ve toplum*”, “*ekonomi ve toplum*”, “*bilim ve sağlık*”, “*bilim ve teknoloji*” konularından bir tanesini seçmek zorundadırlar (Eurodice, 2022).

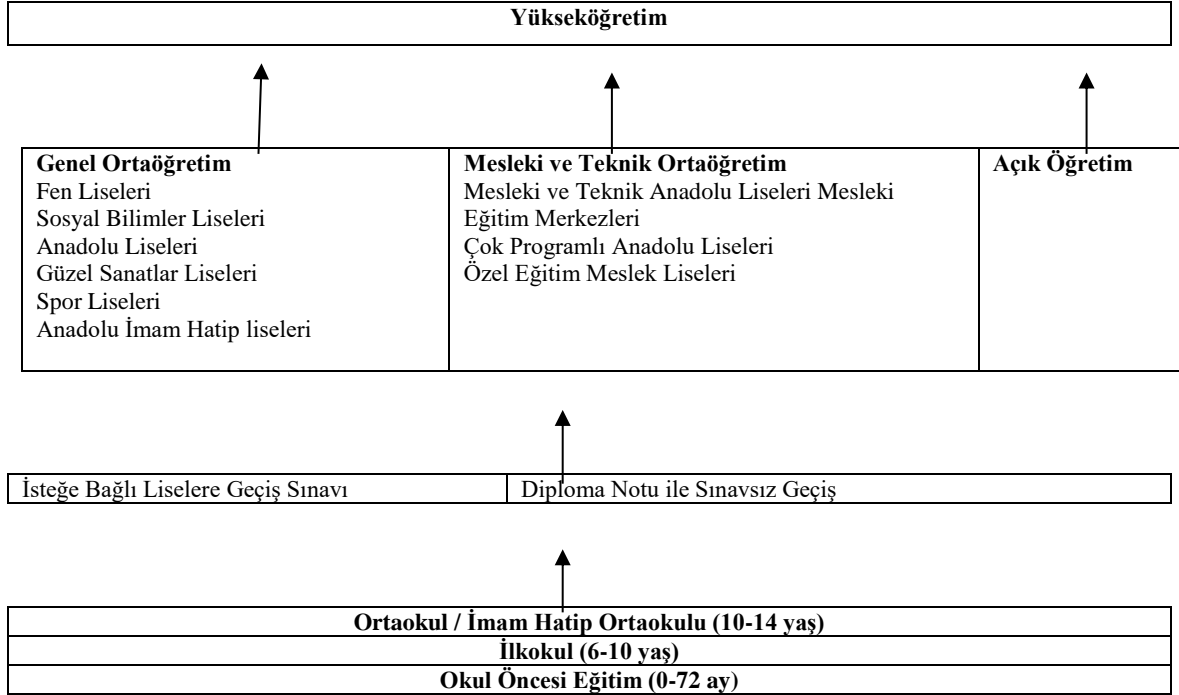
Hollanda yüksek öğretim sistemi kurumsal olarak akademik eğitim veren üniversiteler ve yüksek düzey mesleki eğitim veren uygulamalı bilimler üniversitelerinden oluşur. Üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitim verilmektedir. Ülke genelinde bir tanesi belediyeye ait olmak üzere, on tanesi devlet, üç tanesi özel olan toplam 14 üniversite mevcuttur (Septiana ve diğerleri, 2022). HBO’lar (Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri) öğrencileri mesleki bakımdan eğitirler. Toplam 14 araştırma üniversitesi olmasına karşın ülkede yaklaşık 65 tane de uygulamalı bilimler üniversitesi mevcuttur. HBO’larda hem mesleki hem de teori eğitimi verilmektedir. Uygulamalı bilimler üniversitelerinde eğitim iki bölümden oluşur. İlk bölüm bir yıl sürerken, ikinci bölüm üç yıl sürmektedir. Üç yıllık ana dönemde öğrenciler kendi alanlarında eğitim alır. Bitirme sınavı sonrası HBO öğrencilerine üniversite diploması verilir. HBO’dan alınan bir diploma aynı zamanda araştırma üniversitelerinde de geçerlidir (Ergun ve Ersoy, 2014, s. 677). Diğer bir ifadeyle uygulamalı bilimler üniversitesinden mezun olan bir öğrenci alanı ile ilgili daha teorik bir eğitim almak isterse diploması ile birlikte bir araştırma üniversitesinin master programına başvurabilir.

Üniversitelerde akademik çalışmaların yanı sıra alan bilgisi eğitimi de verilmektedir. Genellikle öğrenim süresi dört yıldır. Bazı ders yükü ağır bölümlerde bu süre beş ya da altı yıla çıkabilmektedir. Araştırma üniversiteleri ile uygulamalı bilimler üniversiteleri arasında öğrenci geçişi olabilmektedir (Ergun ve Ersoy, 2014, s. 677). Şekil 1’de de görüldüğü üzere üniversite eğitimi için genel ortaöğretim kurumlarından (HAVO) ya da araştırma üniversitesi öncesi ortaöğretim kurumlarından (VWO) alınmış sertifika ile başvurmak gerekmektedir. İlköğretimden sonra meslek öncesi ortaöğretim kurumlarına gitmiş olan öğrencilerin uygulamalı bilimler üniversitesine gidebilmeleri için VMBO diplomasından sonra dört yıl süren MBO eğitimlerini tamamlayıp MBO ya da uzman eğitim sertifikası ile başvurmaları gerekmektedir.

5. Türkiye’de Eğitimin Yapısı ve Türü

Türk eğitim sisteminin bugünkü yapısı 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na dayanır. Bu kanun ile bütün eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altında toplanmış, merkeziyetçi bir örgütlenme ve yönetim yapısı benimsenmiştir. MEB’in temel görevi, bakanlığa bağlı tüm kademe ve türdeki eğitim-öğretim kurumlarının öğrenci ve çalışanlarına yönelik hizmetleri planlamak, uygulamak, denetlemek ve değerlendirmektir (Şişman, 2009, s. 315).

Türk millî eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak iki ana bölüm üzerine kurulmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak 36 ayını tamamlamış ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur (MEB, 2018). Okul öncesi eğitim kurumları; 0-36 aylık çocuklara bakım ve eğitim vermek üzere kreşler, 36-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılmış anaokulları ya da MEB’e bağlı diğer öğretim kurumları bünyesinde yer alan uygulama sınıfı, okul öncesi eğitim sınıfı ve 36-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla kurulan anaokullarından oluşmaktadır (Şişman, 2009, s. 327).



Şekil 2: Türk Eğitim Sistemi İçinde Örgün Eğitim Yapılanması

Zorunlu eğitim 4+4+4 olarak üç kademeli eğitimden oluşur. İlköğretim, çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar dört yılı ilkokul, dört yılı ortaokul ya da imam hatip ortaokulu olmak üzere sekiz yıl sürer. Zorunlu olan ilköğretim okullarına 6-14 yaş grubundaki çocuklar devam eder (Ergun ve Ersoy, 2014, s. 676). Nüfusun az veya dağınık olduğu bölgelerde gruplaştırma imkânı olması durumunda merkezî olan yerlerde ilköğretim bölge okulları açılabilir. Eğer gruplaştırma imkânı yoksa yatılı bölge ortaokulları açılabilir. Taşınmalı eğitim vasıtasıyla da ilkokul öğrencilerinin eğitime devam etmesine imkân sağlanmaktadır. Ayrıca zorunlu eğitim yaşında olmayıp zorunlu eğitimi tamamlayamamış bireyler de açık öğretim ortaokulunda eğitimlerini tamamlayabilmektedir (Eurydice, 2022a).

İlköğretim son sınıfa gelen öğrenciler merkezî bir sınav olan Liselere Geçiş Sınavına (LGS) girer. MEB tarafından yapılan sınava giriş zorunlu değildir. Öğrenciler sınav puanına göre sınavla öğrenci alan kurumlara ya da sınav puanı olmaksızın adrese dayalı öğrenci kabul eden kurumlardan birine devam edebilir.

Ortaöğretim, dört yılı ilkokul, dört yılı ortaokul ya da imam hatip ortaokulu olan, sekiz yıllık ilköğretim sonunda yer alan ve dört yıllık zorunlu, örgün ya da yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik tüm öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Bir ortaöğretim kurumuna girebilmek için bir ortaokul ya da imam hatip ortaokulundan mezun olmak ve öğretim yılının başında 18 yaşını doldurmamış olmak gerekmektedir. Türkiye’de ortaöğretim kurumları üç başlık altında incelenebilir (Eurydice, 2002a):

1. Genel Ortaöğretim: Bu kurumlar, “*Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liselerinden*” oluşmaktadır.

2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim: Bu kurumlar, “*Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki Eğitim Merkezleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Özel Eğitim Meslek Liselerinden*” oluşmaktadır.

3. Açık Öğretim Lisesi: Bu lise türünde yüz yüze örgün eğitimi tamamlayamamış, örgün eğitim yaşını geçirmiş ya da isteği doğrultusunda açık öğretim lisesine geçmiş öğrencilere ders geçme ve kredi sistemi ile öğretim verilmektedir.

Türkiye’de yükseköğretim sistemi “*üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri, vakıf meslek yüksekokulları ve üniversite dışı yükseköğretim kurumlarını*” kapsamaktadır. 2020 Mayıs ayı itibariyle 209 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bunlardan 129’u devlet üniversitesidir. Vakıf üniversitesi sayısı 75, vakıf meslek yüksekokulu sayısı ise 5’tir (Eurydice, 2022a). YÖK tarafından geliştirilen “*Çeşitlilik: İhtisaslaşma ve Misyon Farklılaşması*” isimli proje kapsamında Türkiye’deki 22 üniversiteye “bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler” ve 23 üniversiteye de “araştırma üniversiteleri” şeklinde misyon tanınmıştır (YÖK, 2020; 2022).

6. Eğitim Yönetimi

Hollanda eğitim sisteminde genel sorumluluk devlete aittir. Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı ile eğitim kültür ve bilimden sorumlu sekreterlik eğitim sisteminden sorumludur (Eurydice, 2023). Organizasyon, finansman, teftişler, sınavlar, yenilik teşviki ile ilgili konular da merkezî hükümetin sorumluluğundadır (Septiana ve diğerleri, 2022, s. 715). Bakanlık bireysel okulların göstermesi gereken performans çerçevesini belirler. İlköğretim ve ortaöğretim bölgesel ve yerel seviyelerde yönetilir. Okul seviyesine göre yönetim değişir. Belediyeler de bölgelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarından sorumludurlar (Eurydice, 2023).

Hükümet, yükseköğretim kurumlarının (yüksek mesleki eğitim ve üniversiteler) faaliyeti göstermesi gereken çerçeveyi belirler, ancak öğretim ve sınav düzenlemelerinde hükümet çerçevesini genişletmek her kurumun yetkili makamının sorumluluğundadır Ulusal tek bir müfredat yerine genel olarak eğitimde hedef ve kazanımlar vardır (Eurydice, 2023). İl yetkilileri, yetişkin eğitiminin denetlenmesinden ve uygulanmasından sorumludur. Müfredata ilişkin kararlar, ulusal standartlara göre müdürler ve öğretmenler tarafından verilmektedir (Septiana ve diğerleri, 2022, s. 715).

Türk eğitim sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı adı altında örgütlenmiştir. Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatından oluşmaktadır (Güçlü, 2015). Eğitim faaliyetleriyle ilgili kararların tümü bakanlık tarafından alınır. Okulların açılması, çalışanların atama ve yer değiştirme işlemleri, bütçe, yatırım işlemleri MEB tarafından yapılmaktadır. Kullanılacak eğitim materyalleri ve öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görüşü doğrultusunda belirlenmektedir. Yanı sıra, “*Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*” merkezî sistemle yürütülen tüm sınavları planlamak, uygulamak ve değerlendirmekle görevlidir. Denetimler Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından merkezden yapılmaktadır. Yanı sıra MEB’in iş ve işlemleri “*Anayasa Mahkemesi, Danıştay, Sayıştay, Bölge İdare Mahkemeleri, İdare Mahkemeleri ile Devlet Denetleme Kurulu*” tarafından tesis edilen idari işlem üzerinden denetlenmektedir (Eurydice, 2022a).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının tamamı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. 1981 yılında çıkarılan kanuna göre konservatuar ve meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, üniversite kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gözetim ve denetiminin yapılması YÖK’ün görevlerinden bazılarıdır (YÖK, 1981).

7. Eğitimin Finansmanı

Hollanda’da örgün eğitim Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir. Sadece tarımsal eğitim Tarım ve Balıkçılık Bakanlığı tarafından finanse edilir. Kullanılan fon kaynakları vergi gelirleridir (Septiana ve diğerleri, 2022, s. 715). Okullar ve diğer eğitim kurumları, malzeme ve personel maliyetleri için merkezî hükümetten yılda bir bütçe alır. Okullar, bir bütün olarak eğitim sistemi için kanunla belirlenen kalite standartlarını ve finansman koşullarını karşılamaları hâlinde otomatik olarak finansman almaya hak kazanırlar. Bu finansal destek, toplu ödemeli bir finansal model aracılığıyla sunulmaktadır. Kurumlar, bu fonu nasıl harcayacaklarını belirleme konusunda takdir yetkisine sahiptir. Diğer bir ifadeyle okullar, politikalarını kendi okullarının, ilçelerinin veya şehirlerinin bağlamsal özelliklerine göre uyarlayarak eğitim kalitesini artırma olanağına sahiptir (Eurydice, 2023).

Finansman kaynakları eğitim kurumlarına hem doğrudan hem de dolaylı olarak sağlanmaktadır. Dolaylı mali destek akışları belediyeler aracılığıyla yönetilir. İlk ve orta dereceli okullar için öğrenim ücreti alınmazken Hollanda mesleki eğitim ve öğretim sektöründe ve yükseköğretimde öğrenim ücretleri kanunla belirlenir. Öğrenciler ücretlerini doğrudan ilgili eğitim kurumlarına öderler (Eurydice, 2023).

Türkiye’de yükseköğretim dâhil devlete bağlı tüm okullarda eğitim ücretsizdir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarını da büyük oranda devlet finanse etmektedir. Devlete bağlı yükseköğretim kurumları da devlet tarafından finanse edilir ve sadece ikinci öğretime devam eden öğrenciler harç ödemek zorundadır. Öğretmen maaşları ve ücretleri, öğretim araç-gereçleri ve diğer işletme giderleri, eğitim dışındaki personel ücretleri, taşınır ve taşınmazlar için yapılan harcamalar merkezî bütçeden sağlanan kaynaklarla karşılanan giderler arasındadır (Eurydice, 2022a).

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılan harcamalara okul-aile birlikleri aracılığı ile kaynak sağlanabilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim okulları döner sermaye gelirleri de elde etmektedirler. Türk eğitim sisteminin merkezî yapısı gereği, MEB’e bağlı olan tüm okulların finansman konusunda kısmi bir özerkliği bulunmaktadır (Eurydice, 2022a).

8. Eğitim Programları ve Öğretimi

Hollanda'da dersler bakanlıkça belirlenir. Okullar bakanlık tarafından belirlenen seçmeli dersleri seçmekte serbesttir (Owings, Kaplan ve Volman, 2015, s. 152). İlkokul düzeyinde, eğitim programı en az iki yılda bir belirlenir ve müfettişliğe sunulur. Ortaokul düzeyinde, öğretim kadrosu müfettişlik tarafından incelenen bir eğitim programı ve ders planları hazırlar. Ortaöğretim öğrencileri, her okul yılında 3000 ders saati olan çekirdek öğretim programından 15 ders alırlar. Yeni bir öğretim programının geliştirilmesinden sorumlu kurum SLO'dur (Septiana ve diğerleri, 2022, s. 715).

Türü ne olursa olsun bütün ilköğretim okullarında zorunlu ve seçmeli dersler bulunmaktadır. Her bir zorunlu ders için ilköğretim başarı hedefleri kanunlarla belirlenmiştir. Hedefler ilköğretimin sonunda öğrencilerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğini göstermektedir. Kazanım hedefleri sadece zorunlu dersler için vardır. Okullar fazladan ders verme konusunda serbesttir. Ayrıca konuların nasıl öğretileceğine karar verir ve kendi öğretim materyallerini seçer. Ders kitapları devlet tarafından verilmektedir (Government of the Netherlands, 2023).

İlköğretim okullarında “*Almanca, İngilizce, aritmetik ve matematik, sosyal ve çevrebilimleri (coğrafya, tarih, biyoloji, vatandaşlık, yol güvenliği ve politik çalışmalar dersleri dâhil), yaratıcı ifade (müzik, resim ve el işi dâhil), beden eğitimi ve spor dersleri*” zorunlu derslerdir. Frizce, Friesland bölgesindeki ilkokullarda zorunludur. Dinî eğitim ve ahlak bilgisi devlete bağlı okullarda kanunen verilmemektedir. Ancak özel okulların tamamına yakınında din eğitimi verilmektedir. Ebeveynler devlet okullarında okul yönetim kurulundan ek bir ders olarak talep edebilir (Government of the Netherlands, 2023).

Ortaöğretimde çeşitli okul türleri mevcuttur. Bunlardan pek çoğu belirli bir eğitim ahlakına (örneğin Montessori, Dalton), dinî veya ideolojik ilkelere dayanmaktadır. Devlet okulları ideolojik olarak tarafsız olsalar da velilerden gelecek talebe göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersini verebilir. Özel okullar ise belirli bir dinî ya da ideolojik prensipler çerçevesinde eğitim vermektedir. Bazı okullarda İngilizce ve Almancayı bir araya getiren iki dilli eğitim yapılmaktadır. Almanya sınırındaki okullar ise Hollanda-Almanya programlarına sahiptir (Government of the Netherlands, 2023).

Bütün HAVO ve VWO okullarının ilk yıllarında genel bir öğretim programı takip edilir. HAVO okullarının 4 ve 5. senesinde, VWO okullarının ise 4,5 ve 6. senesinde “*Almanca, İngilizce, Beden Eğitimi, Kültür ve Sanat, Sosyal Bilimler, Matematik (sadece VWO okullarında), İkinci Yabancı Dil (sadece VWO okullarında)*” zorunlu ders olarak verilir. Ayrıca bu dönemde öğrenciler “*Bilim ve Teknoloji*”, “*Bilim ve Sağlık*”, “*Ekonomi ve Toplum*”, “*Kültür ve Toplum*” alanlarından birini seçmek zorundadır (Government of the Netherlands, 2023).

Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları öğretim programları, merkezî olarak Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri tarafından hazırlanır ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından bakan onayına sunulur. Eğitim öğretim yılı başında öğretmenler zümre toplantıları yapar. Bu toplantılarda öğretim yöntemlerinin ve öğrenme materyallerinin ne olacağına, sınav, performans ödevleri ve projeler ile uygulamaların nasıl olacağına ve öğrenimin nasıl değerlendirileceğine karar verilir. Ders kitapları MEB tarafından belirlenmekte ve öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (Eurydice, 2022a).

Ortaöğretim kademesinde okul türlerine göre MEB tarafından belirlenmiş ortak dersler, alan / dal dersleri, seçmeli meslek dersleri ve seçmeli dersler bulunmaktadır. Mesleki ve Teknik Liselerinde öğrenciler meslek alanını seçerek gelir, 10. sınıfta ise meslek dallarını seçerler. Anadolu Teknik programlarında ise öğrencilerin LGS puanı ve tercihleri doğrultusunda alan yerleşimi olmaktadır. Anadolu İmam Hatip Liselerinde 9. Sınıftan itibaren meslek derslerine başlanmaktadır. Mesleki eğitim merkezleri öğrencileri ise 9. sınıftan itibaren alan ve dal seçimini yaparlar. Tüm ortaöğretim kurumlarında birinci yabancı dil dersi ortak ve zorunludur. Genel liselerde ve mesleki ve teknik liselerde 9. ve 10. sınıflardaki ortak dersler şunlardır: “*Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Matematik, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Fizik, Kimya, Biyoloji, Birinci Yabancı Dil, İkinci Yabancı Dil, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar / Müzik. Seçmeli Dersler arasında Seçmeli Dil ve Anlatım, Matematik ve Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Din Ahlak ve Değerler, Yabancı Diller ve Edebiyatı, Spor ve Sosyal Etkinlik, Güzel Sanatlar ve Bilişim gruplarından çeşitli dersler*”. Genel liselerde 11. sınıftan itibaren ortak ve seçmeli dersler çeşitlilik göstermektedir. Mesleki eğitim merkezlerinde, ortak derslerde “*Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Ahilik Kültürü ve Girişimcilik Dersleri*” okutulmaktadır (Eurydice, 2022a).

9. Ölçme ve Değerlendirme

Hollanda’da yaklaşımları veya felsefeleri ne olursa olsun ilköğretimin son sınıfında tüm okullar Ölçme ve Değerlendirme Merkezinin düzenlediği bitirme sınavına girmek zorundadır (Avcı, 2010) ancak devlet bu anlamda bir esneklik sağlamıştır. Devlet tarafından onaylanan sınavlardan hangisine öğrencilerin gireceğini okullar belirleyebilir. Aynı okulun tüm öğrencileri aynı türde sınavlara tabi tutulurken, özel gereksinimli çocuklar için bazı uyarlamalar yapılmıştır (Eurydice, 2023).

Ortaöğretim kurumlarında ise, VWO, HAVO ya da VMBO hangi tür liseye giderse gitsin tüm öğrenciler bitirme sınavına girmek zorundadır (Owings ve diğerleri, 2015). Okul bitirme sınavlarında HAVO öğrencileri yedi, VWO öğrencileri sekiz dersten sorumludur. Diğer derslerin sınavları okullar tarafından yapılır (Government of the Netherlands, 2023a).

Yükseköğretim düzeyinde, bir öğrencinin sonraki üç yıl boyunca derslere katılıp katılamayacağını belirlemek için ilk yılın sonunda “*propaedeutik*” sınav adı verilen bir sınav yapılır. Programın sonunda, yani dört yılın sonunda öğrenciler bir final sınavına girmek zorundadır (Septiana ve diğerleri, 2022, s. 715).

Türkiye’de ise dört yıllık ilköğretim sonrası öğrenciler ulusal adres veri tabanındaki adres bilgilerine göre e-okul sistemi üzerinden ortaokula ya da isteğe bağlı olarak imam hatip ortaokuluna kayıt edilmektedir. Okul ayrıştırma uygulaması ortaokulun sonunda, liseye geçiş sürecinde uygulanmaktadır (Özer, 2019). Öğrenciler merkezî bir sınav olan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) puanına dayalı ya da sınav puanı olmadan, diploma notuna dayalı olarak iki şekilde ortaöğretim kurumlarına yerleşmektedir. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları “*fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarıdır*” (MEB, 2019).

Yükseköğretim kurumlarına giriş ve yerleştirme işlemleri YÖK tarafından yapılır. Yapılan merkezî sınav puanlarının hesaplanmasında adayların ortaöğretim başarı puanları dikkate alınır. Bu puanın %12’si merkezî sınavdan alınan puana eklenir. Liseden birincilikle mezun olan adaylar için ayrı kontenjanlar belirlenmektedir. Yanı sıra, Meslek lisesi mezunları

kendi alanları ile ilgili bir ön lisans programına yerleşmek istediklerinde sınav puanları ve okul başarı puanlarına ek puan verilmemektedir. Bu öğrenciler için YÖK kararıyla lisans programlarına dikey geçiş kontenjanı ayrılabilmektedir. Ayrıca, ulusal ve uluslararası düzeyde düzenlenen bilimsel yarışmalarda ilk üçe giren öğrencilerin ilgili dallardaki lisans programlarına yerleştirilmelerinde ek puan verilmektedir (YÖK, 1981). İki ülkenin ölçme değerlendirme süreci Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3: Hollanda ve Türkiye’de Ölçme ve Değerlendirme

Ülkeler	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Hollanda	-	Merkezi Bitirme Sınavı (CITO)	Okul Bitirme Sınavı	Giriş Sınavı yok “Propaedeutik” adlı sınav + Danışman Görüşü
Türkiye	-	LGS/Mahalli Yerleştirme	Yükseköğretim Sınavı (YKS)	Kurumları -

10. Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Hollanda'daki çeşitli okul türleri için temel öğretmen yetiştirme programları yükseköğretimin bir parçasıdır ve bazıları uygulamalı bilimler üniversiteleri (HBO) ve bazıları araştırma üniversitelerinde (WO) verilmektedir. Okul öncesi eğitim Hollanda'da resmî değildir. Kreş çalışanlarının, ortaöğretim mesleki eğitim kapsamında pedagojik ve çocuk / kreş alanındaki 4 yıllık bir program derecesine sahip olmaları gerekir. İlköğretim, özel eğitim (lisansüstü kurs) ve ortaöğretim (ikinci sınıf veya birinci sınıf yeterliliğine götüren) için HBO öğretmen yetiştirme kursları vardır. Bu kurslar 4 yıl sürmekte ve 168 krediden oluşmaktadır. Nitelikli ikinci sınıf öğretmenleri isterlerse 63 kredilik ek bir çalışma da yapabilir. Öğrencilerden bir konuda uzmanlaşmaları beklenmektedir (Jansen, 2001, s. 117).

Ortaöğretim öğretmenlikleri için üniversitelerde eğitim programları vardır. Bu programlar yüksek lisans derecesi almış üniversite mezunlarına açıktır. Öğrenciler mezun oldukları konuda yeterlik elde edebilirler. Lisansüstü üniversite öğretmen yetiştirme programlarının çalışma yükü 42 kredidir. İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de bir konuda uzmanlaşma beklenmektedir (Jansen, 2001 s. 117-118).

İlkokul öğretmenleri, ilköğretim düzeyinde olduğu kadar, özel eğitim ve yetişkin eğitiminde de öğretmenlik yapacak niteliklere sahiptir. Ortaöğretim kurumlarında ise düzey bir ve düzey 2 öğretmenlikler vardır. Birinci sınıf öğretmenleri, orta öğretimin tüm düzeylerinde öğretmenlik yapmaya yetkilidir. İkinci sınıf öğretmenleri, üst düzey genel orta öğretimin (HAVO) ve üniversite öncesi eğitimin (VWO) ilk üç yılında ve meslek öncesi orta öğretimin (VMBO) ve orta mesleki eğitimin tüm yıllarında öğretmenlik yapmaya yetkilidir. Tablo 4’te Hollanda öğretmen yetiştirme sistemi görülmektedir (Jansen, 2001, s. 118).

Tablo 4: Hollanda Öğretmen Yetiştirme Sistemi

	İlkokul Öğretmen Yetiştirme (PABO)	Ortaokul Öğretmen Yetiştirme (Grade 2)	Ortaöğretim Öğretmen Yetiştirme (Grade 1)
Tür	HBO	HBO	Üniversite/HBO
Yaş Grubu	4-12	12-15/16 16-20 (ortaokul mesleki eğitim)	15-18
Enstitü Sayısı	36	10	9

Süre	Bütünleştirilmiş 4 yıl	Bütünleştirilmiş 4 yıl	1 yıl lisansüstü eğitim
Yeterli olunan konular	Bütün konular	1 konu	1 konu

Hollanda’da öğretmenlik uygulamasının üniversite programlarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Üniversitenin ilk iki yılında aday öğretmenler haftada bir gün ilköğretim okullarında gözlem yapar, ders verir ve derslerin işlenişini değerlendirmeye çalışırlar. Üçüncü yıl her hafta bir buçuk gün okullarda çalışırlar. Son yıl ise altı ay boyunca tam gün okullarda veya bir yıl boyunca haftada üç gün staj yaparlar (Snoek, 2011, aktaran Ergun ve Ersoy, 2014, s. 678).

Türkiye’de ise üniversiteler okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren kurumlardır. Bütün öğretmen yetiştiren programlar dört yıllıktır. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede ana kaynak olsa da eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden mezun olanlara yönelik pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları açılmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olabilmek için, öngörülen toplam kredinin elde edilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı olunması gerekir. Fakülte son sınıfında herhangi bir bitirme sınavı yoktur. Diplomalarda, öğrencilerin mezun oldukları alanlar (örneğin; İngilizce öğretmenliği, tarih öğretmenliği vb.) belirtilir (Eurydice, 2022a). Ayrıca mezun öğretmen adaylarının devlet kadrolarına atanmak için merkezî bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre öğretmen olarak atanmalarına esas alınacak alanlar ve okutacakları dersler MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmektedir. Buna göre ilkokul, ortaokul ya da lisede İngilizce öğretmeni olarak çalışabilmek için fakültelerin “1. İngilizce Öğretmenliği 2. İngiliz Dili ve Edebiyatı 3. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı 4. Mütercim-Tercümanlık (İngilizce) 5. İngiliz Dil Bilimi 6. Çeviribilim (İngilizce) 7. İngiliz Dili ve Kültürü 8. Mütercim - Tercümanlık (Türkçe / İngilizce / Fransızca)” bölümlerinden birinden mezun olmak ve İngilizce öğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerde pedagojik formasyon eğitimi almış olmak yeterlidir. Branşlaşmada ilkokul, ortaokul ya da lise ayrımı yoktur (MEB TTKB, 2014).

Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra “öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Aday öğretmenler, eğitim ve uygulamanın bir arada olduğu “Aday Öğretmen Yetiştirme Programına” tabi tutulur. Adaylık süreci sonunda komisyon tarafından yapılan değerlendirmede başarılı olanlar öğretmenliğe atanır. Meslekte on yıl hizmeti bulunan, uzman öğretmenlik eğitim programını tamamlamış öğretmenler uzmanlık sınavına, uzman öğretmenlikte on yıl hizmeti bulunan ve Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan öğretmenler ise başöğretmen unvanı için yapılan sınava başvurabilirler. Sınavlarda yetmiş ve üzeri puan alan öğretmenler başarılı sayılır. Yüksek lisans diploması olan öğretmenler uzman öğretmenlik sınavından, doktora diploması olan öğretmenler de başöğretmenlik sınavından muafırlar (MEB, 2022).

Türkiye’de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları eğitimi eğitim fakültelerinin programlarında zorunlu olarak yer almaktadır. 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla öğretmen yetiştirme programlarının tamamında lisans düzeyinde 4. sınıfın 1. döneminde Öğretmenlik Uygulaması I, 4. sınıfın ikinci döneminde Öğretmenlik Uygulaması 2 dersleri verilmektedir. Tezsiz yüksek lisans düzeyinde ise bu dersler iki dönemde yer almıştır (YÖK, 2018). Bu

derslere göre haftada bir gün ilkokul, ortaokul ya da liselerde 6 saat uygulama yapılmaktadır. Devamsızlık yapmadığı takdirde bir öğrenci bir dönemde 12 gün, iki dönemde toplam 24 gün öğretmenlik uygulaması yapmaktadır (Çam Tosun, 2019, s. 842).

Tablo 5: Hollanda ve Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi

	Hollanda	Türkiye
Kabul Şartları	Ortaöğretim diploması/ Lisans Diploması	Ortaöğretim diploması Merkezi sınav sonucu
Öğrenim Süresi	4 yıllık lisans programı/ 2 yıllık yüksek lisans programı	4 yıllık lisans programı/Pedagojik Formasyon Eğitimi
Öğretim Modeli	Eş zamanlı ve ardıl öğretim modeli	Eş zamanlı öğretim modeli
Öğretmenlik Uygulaması	Lisans veya yüksek lisans eğitiminin ilk yılından itibaren dersler başlamakta, mezuniyete kadar sürmektedir.	Lisans eğitiminin son yılında haftada bir gün okullarda öğretim uygulamasına katılması gerekmektedir.
Öğretmenlik Koşulları	Lisans/ Yüksek lisans diploması	Lisans Diploması Merkezi Sınav
Çalışabildiği Kademeler	Düzyey 1 öğretmenleri ortaöğretim son sınıflarda derse girebilir. Düzyey 2 öğretmeni ilköğretim ve ortaöğretim ilk yıllarında derse girebilir.	Lisans mezunu bir öğretmen adayı bütün kademelerde çalışabilir
Kariyer Basamakları	Lisans eğitimi almış öğretmenler düzey 2 öğretmenleriyken Lisans üstü eğitim almış öğretmenler düzey 1 öğretmenleri olarak çalışabilir	Aday öğretmen Öğretmen Uzman Öğretmen Baş Öğretmen

11. Utrecht Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı

Utrecht Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı ortaöğretim kurumlarının ilk yılları, meslek okulları ya da dil okullarında İngilizce öğretebilecek düzeyde eğitim vermektedir. Program dört yıllıktır. Programın başında, ilk iki ayın sonunda öğrenciler eğitimin bir parçası olarak okullarda ya da kolejlerde çalışmaya başlamaktadır. İlaveten, yurt dışında İngilizce konuşulan bir ülkede işe yerleşerek on haftalık bir çalışma süresini de tamamlamaları gerekmektedir (Hogeschool Utrecht, 2022a).

Programa kaydolmak için gerekli görülen not ortalamasının olduğu bir lise diploması ve en az B1 CEFR düzeyinde İngilizce yeterliğine sahip olmak, ayrıca, diplomasız başvurularda üniversitenin yaptığı 21 yaş üzeri öğrenciler için kabul testinde başarılı olmak gerekmektedir (Hogeschool Utrecht, 2022a).

Programın ilk senesinde öğretmenlik mesleğine odaklanılmakta, İngiltere'ye yapılacak çalışma gezisine hazırlanmanın bir parçası olarak İngiliz dili ve kültürüyle ilgili iki projeyi kapsamaktadır (Hogeschool Utrecht, 2022a).

12. Utrecht Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Utrecht Uygulamalı Bilimler Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı kabul şartı İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Kültürü bölümlerinde lisans diplomasına sahip olmak ya da eğitimde yan dal yapmış olmaktır. Eğitimde yan dal

yapılmamışsa koordinatörlük tarafından yapılan öğretim deneyimi ve öğretim becerilerine dair değerlendirmeden geçmek ve C2 CEFR düzeyinde İngilizce bildiğini kanıtlamak gereklidir. Programa kabul edilmeden önce öğrencinin programa uygun aday olup olmadığı, motivasyonu ve becerileri bir mülakat ile değerlendirilmektedir (Hogeschool Utrecht, 2022b).

Program iki yıl sürmektedir. İlk yıl edebiyat, dilbilim ve didaktik üzerine yoğunlaşılır. Programın hem birinci hem de ikinci yılında, İngilizce konuşma becerilerine ve akademik yazma becerilerine yönelik çalışılır. İkinci yılda, İngiliz Edebiyatı ve dilbilim hakkındaki bilginin daha da derinleştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca, öğrenciler kendi öğrencileriyle gerçekleştireceği öğretim metodolojisi alanında bir araştırma projesi üstlenmek zorundadır (Hogeschool Utrecht, 2022b).

Programın ilk yılında alınan dersler şöyle sıralanabilir: Eğitim Bilimleri, Alan Araştırması Keşfi, Edebî Araçlar, İngiliz Edebiyatında Öne Çıkanlar, Yazma Becerileri, Öğretme Metodolojisi ve Test, Edebiyat Öğretimi, Dilbilim 1 (Hogeschool Utrecht, 2022b).

Edebiyatta Yeni Sesler, Eğitim Programlarında Drama, Amerikan Edebiyatı, Dilbilim 2, Modern Edebiyat, Kültürel ve Sanatsal Eğitim programının ikinci senesinde alınan derslerdir. Program üniversitede günlük altı saat olmak üzere haftada otuz saatlik bir çalışma yüküne sahiptir. Program süresince öğrencilerden ortaöğretim kurumlarının üst sınıflarında ya da bir kolej veya üniversitede yılda toplam seksen saat çalışmaları beklenmektedir. Öğrencinin çalışmakta olduğu kurum yoksa üniversite okul ayarlamaktadır. Sınıf içi derslerin yanı sıra okullarda uygulama, öğrenme takımlarıyla çalışma, bireysel ve çevrim içi çalışmalarla öğrenme gerçekleştirilmektedir. Öğrenme takımlarının bir koç ve öğretim görevlileri tarafından yönlendirilen yaklaşık on iki öğrencisi vardır. Program boyunca öğrenciler öğrenim ekipleriyle çalışır (Hogeschool Utrecht, 2022b).

Hem lisans hem yüksek lisans programları için yıllık yatırılması gereken katkı paylarını öğrenciler ödemektedir, yani Hollanda'da üniversite okumak paralıdır. Diğer taraftan Türkiye'de bu katkı payı devlet tarafından ödenmektedir (Hogeschool Utrecht, 2022b).

13. Gazi Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi

Türkiye'de İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri dört yıl öğrenim görmektedir. Öğrenim yılının başında zorunlu hazırlık sınıfı için muafiyet sınavını geçemeyen öğrenciler için bu süre beş yıldır. 1982-1983 eğitim ve öğretim yılından beri öğretim programı Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından hazırlanmaktadır. Programdan mezun olan öğrenciler MEB'e bağlı tüm ilk ve orta dereceli okullarda İngilizce öğretmeni olarak ya da üniversitelerin yabancı diller yüksekokulunda okutman olarak görev alabilirler (Gazi Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, 2022).

Programın kabul şartları arasında bir ortaöğretim diploması ve YKS puanı yer almaktadır. Öğretim programı YÖK tarafından belirlenmektedir. Bölümde okutulan derslerden bazıları "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil (İngilizce), Bilişim Teknolojileri, Eğitime Giriş, İngilizcenin Yapısı, Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Sözlü İletişim Becerileri, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Psikolojisi, İngilizce Anlatım Becerileri, Edebiyat ve Dil Öğretimi, Dilbilim, Öğretim İlke ve Yöntemleri, İngilizce Özel Öğretim Yöntemleri, Okullarda Rehberlik, İngilizce Öğretim Programları, Öğretmenlik Uygulaması" şeklinde sıralanabilir. Teorik derslerin yanı sıra uygulamaya da yer verilmektedir.

Son sınıf öğrencileri Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerini iki saati teorik, altı saati uygulama şeklinde haftada sekiz saat olarak almaktadır. Aday öğretmenler gözlem ve değerlendirme, plan hazırlama ve uygulama, yansıtıcı günlük hazırlama, öz değerlendirme gibi görev ve sorumluluğa sahiptir (Gazi Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, 2022).

14. Sonuç

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ülkelerin kendi eğitim sistemlerini daha iyi anlamasını sağlamanın yanı sıra eğitim sistemlerindeki benzer problemlerin çözülmesi adına farklı ülkelerin sistemlerinin incelenmesini ve gelecek için önlemler alınmasına yardımcı olur. Yanı sıra, bu tür çalışmalar toplumun politik, sosyal ve ekonomik sektörleri ile eğitim arasındaki ilişkinin doğasını daha iyi anlamaya yardımcı olur (Aynal, 2012, s. 204).

Bu çalışmada temelde Hollanda ve Türkiye’de İngilizce öğretmeni olmak için nasıl bir eğitim sisteminden geçmek gerekir sorusuna yanıt aranmaya çalışılmış, iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu anlamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yüz ölçümü olarak bakıldığında Türkiye Hollanda’dan on dokuz kat büyüklüğünde, nüfus olarak ise yaklaşık yedi katı fazla nüfusa sahip bir ülkedir. Hollanda’nın öğretim dili Almanca olsa da diğer lehçeler de öğretim dili olarak kullanılabilir. Oysaki “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı*” gibi dersler Türkiye’de Türkçe dışında bir dilde okutulamaz ve öğretilmez.

Her iki ülkede eğitim sistemi okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Hollanda’da ilköğretim sekiz yıl sürmekte, Türkiye’de ise dört yıl ilköğretim, dört yıl ortaokul biçiminde ayrılmaktadır. Okul öncesi eğitim Hollanda’da zorunlu iken Türkiye’de zorunlu değildir. İlköğretimi bitiren öğrenciler Hollanda’da CITO adı verilen sınava girer, danışmanlarının görüşleri ve aldıkları puan doğrultusunda ortaöğretim kurumlarına yerleşir. Türkiye’de ise bakanlık tarafından yapılan merkezî sınava öğrenciler istekleri doğrultusunda girer, sınavla öğrenci alan liselere ya da mahalle okullarına yerleşirler. Hollanda’da üç lise türü bulunmaktadır. Araştırma üniversitelerine gidecek olan öğrenciler VWO diploması, uygulamalı bilimler üniversitelerine gidecek olan öğrencilerse HAVO ya da VMBO diplomasına sahip olmalı. Ayrıca VMBO meslek öncesi ortaöğretim kurumlarına giden öğrenciler uygulamalı bilimler üniversitesine gitmeden önce dört yıl MBO ortaöğretim üstü mesleki eğitim ve öğretim diplomasına sahip olmak zorundadır. Türkiye’de ise bütün liseler dört yıldır ve türüne bakılmaksızın hepsinin verdiği diploma ile öğrenciler istedikleri üniversitelere gidebilmektedir.

Hollanda’da genel sorumluluk devlete ait olmakla birlikte esnek bir yapı mevcuttur. Öğretim programlarına ilişkin kararları okullar alabilmektedir. Ulusal tek bir öğretim programı yoktur. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları yerel ve bölgesel yönetilmekte, belediyeler de sorumlu olmaktadır. Türkiye’de ise merkezî bir yapı bulunmakta, eğitim programları bakanlıkça hazırlanmaktadır. Okul yönetimi ya da öğretmenler programları istedikleri şekilde değiştiremezler. Yükseköğretim kurumlarının faaliyet göstermesi gereken çerçeve Hollanda hükümeti tarafından belirlense de kurumlar diledikleri biçimde bunu genişletebilmektedir. Türkiye’de ise üniversiteler YÖK’e bağlıdır.

Her iki ülkede de okullar bakanlıkça finanse edilmektedir. Ancak Hollanda’daki okullar aldıkları fonu nasıl harcayacaklarını belirleyebilmektedir. Türkiye’de ise merkezî yapıdan

dolayı okulların kısmı bir özerkliği vardır. Yükseköğretim kurumları dâhil devlete ait bütün okullar Türkiye’de ücretsizdir. Hollanda’da ise 5-16 yaş arasındaki öğrencilere ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim ücretsizken mesleki eğitim ve yükseköğretimde eğitim ve öğretim ücretlidir.

Hollanda’da öğretim programlarını öğretim kadrosu hazırlayabilmektedir ve fazladan ders verme konusunda okullar serbesttir. Türkiye’de ise öğretim programı MEB TTKB tarafından hazırlanır. Öğretmenler sadece öğretim materyalini, kaç sınav yapacaklarını, kaç tane proje ya da performans ödevi vereceklerini belirleyebilmektedir. Her iki ülkede de ilköğretim ve ortaöğretimde ders kitapları devlet tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi Türkiye’de bütün okullarda verilmek zorundadır. Hollanda’da ise devlet okullarında bu ders verilmemekte ancak veli tarafından istek olursa verilmektedir.

Üniversiteye giriş sınavı olmamakla birlikte lise türüne bakılmaksızın Hollanda’da liseye giden bir öğrenci diploma almadan önce bitirme sınavına girmek zorundadır. Üniversiteye giren öğrenciler birinci sınıfın sonunda tekrar sınava girmektedir. Bu sınav ile öğrencinin bölüme devam edip etmeyeceğine karar verilir. Türkiye’de ise lise bitiş sınavı yok, üniversiteye giriş sınavı vardır. Üniversiteye giren öğrenciler devam etmek için ayrıca bir sınava girmezler. Hollanda’da meslek edinmek için öğrenciler ilköğretimden sonra meslek liselerine gider, ortaöğretim sonrası dört yıl daha mesleki eğitim alır, isterlerse uygulamalı bilimler üniversitesine diplomaları ve dil puanlarıyla başvurabilirler. Türkiye’de ise meslek liseleri diğer liseler gibi dört yıldır. Buradan mezun öğrenciler diğer öğrenciler gibi üniversite sınavına girerler. Kendi alanları ile ilgili ön lisans bölümlerine ek puan alarak girebilirler.

Hollanda’da öğretmen yetiştiren programlar hedef öğrencinin yaşına göre çeşitlenmektedir. Örneğin HBO mezunu bir İngilizce öğretmeni istediği her tür okulda çalışamaz. Ortaöğretim kurumlarının üst sınıfları ve üniversitede çalışması için araştırma üniversitelerinde yüksek lisans yapmak zorundadır. İlköğretim öğretmenleri ve ortaöğretimin ilk yıllarında çalışacak öğretmenler uygulamalı bilimler üniversitelerinin öğretmenlikle ilgili bölümlerine gitmek zorundadır. Türkiye’de üniversite ayırımı yoktur. Liselerde matematik gibi bazı dallarda ilköğretim ve ortaöğretim ayırımı varken İngilizcede böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Öğretmenlik uygulaması Hollanda’da üniversitenin ilk yılından itibaren yapılmakta, dört yıl derslerle birlikte devam etmektedir. Ayrıca İngiltere’de yaklaşık on haftalık çalışma süreci de bu eğitimler arasındadır. Türkiye’de ise sadece üniversite dördüncü sınıfta haftada bir gün öğretmenlik uygulaması dersi yapılmaktadır. Yurt dışı eğitimi ya da çalışma planı yoktur.

Son söz olarak, Hollanda’da bir ilköğretim okulu ya da ortaöğretim kurumlarının ilk yıllarında Düzey 2 öğretmeni olarak çalışmak isteyen bir öğrenci sekiz yıllık ilköğretimden sonra CITO adlı sınava girer, danışmanının önerisiyle HAVO okullarına devam eder. Okulun son senesinde bitirme sınavlarına girer ve aldığı diploma ile B1 CEFR düzeyinde İngilizce bildiğini kanıtlamak kaydıyla İngilizce Öğretmenliği Bölümüne başvurabilir. 21 yaşın üzerinde ve diplomasız başvuru yapmak istiyorsa üniversitenin yaptığı sınavda başarılı olması gerekmektedir. Programa kabul edilen bir öğrenci birinci yılın sonunda devam edip etmeyeceğinin belirlenmesi amacıyla sınava girer, danışman görüşü alır. Uygulamalı bilimler üniversitesinde aldığı eğitim boyunca ilk yıldan itibaren on hafta İngiltere’de çalışır, ülkesindeki okullarda gözlem yapar, ders hazırlar ve ders anlatır. Mezun olduğunda Düzey 1 öğretmeni olarak ortaöğretim kurumlarının son sınıflarında ya da üniversitelerde eğitim vermek isterse

araştırma üniversitesi ya da uygulamalı bilimler üniversitesinde yüksek lisans yapmak zorundadır. Bu programlara kayıt olabilmek için eğitimde yan dal yapmış olmak ya da İngilizce Öğretmenliği veya İngiliz Dili ve Kültürü lisans diplomasına sahip olmak, C1 düzeyinde İngilizce bilmek gerekmektedir. Programa kabul alan öğrenciler bu süreçte de okullardaki uygulama eğitimine devam etmek zorundadır. Mezunların girmesi gereken bir merkezî sınav yoktur.

Türkiye’de ilkökul, ortaokul, lise ya da üniversitenin hazırlık programlarında İngilizce öğretmenliği ya da okutmanlık yapmak isteyen bir öğrenci dört yıl ilkökul eğitiminden sonra isterse ortaokul ya da imam hatip ortaokuluna gidebilir. Burada aldığı dört yıllık eğitimin ardından istediği türde liseye gidebilir. Dört yıllık lise eğitiminin ardından YKS’ ye girer, diploma notu ve üniversite sınav sonucu ile fakültelerin İngilizce Öğretmenliği, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce), İngiliz Dil Bilimi, Çeviribilim (İngilizce), İngiliz Dili ve Kültürü, Mütercim - Tercümanlık (Türkçe / İngilizce / Fransızca) bölümlerinden birine yerleşmiş olması gerekir. Öğretmenlik dışındaki bir bölümü bitirdiyse pedagojik formasyon eğitimi alması gerekir. İngilizce öğretmenliği son sınıfında ya da pedagojik eğitim aşamasında haftada bir gün okullarda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj yapar. Mezuniyetten sonra kademe fark etmeksizin özel okullarda çalışabilir ya da KPSS’ye girerek devlete ait bir okula atanabilir.

Kaynaklar

- Avcı, S. (2010). *Hollanda ve Türkiye’deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırması ve bu programlar hakkında öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aynal, S. (2012) Karşılaştırmalı eğitim kimliği. S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları* içinde. (s. 196-229). Pegem Akademi.
- Çam Tosun, F. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 839-869.
- Çınar, K. ve Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 204-218.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası* (12. Baskı). Pegem Yayınları.
- EF English Proficiency Index – Turkey (<https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>). Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- EF EPI (2018). EF EPI English Proficiency Index <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2018/ef-epi-2018-english.pdf> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- EF EPI (2019). English Proficiency Index A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills <https://bluesyemre.files.wordpress.com/2019/11/ef-english-proficiency-index-2019.pdf> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- EF EPI (2020). EF EPI English Proficiency Index A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy//~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.

- EF EPI (2021). EF EPI English Proficiency Index A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- EF EPI (2022). EF EPI English Proficiency Index a Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- Erdem, M. (2009). Türk Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.) Karşılaştırmalı eğitim sistemleri içinde. (s.1-28), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Eurydice (2022). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/population-demographic-situation-languages-and-religions> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- Eurydice (2022a). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkey/nufus-demografik-durum-diller-ve-dinler> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- Eurodice (2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/overview>. Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı (2022). Hakkımızda | İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı | Yabancı Diller Eğitimi Bölümü | Gazi Eğitim Fakültesi | Gazi Üniversitesi Son Erişim: 10 / 08 / 2023.
- Government of the Netherlands, (2023). <https://www.government.nl/topics/primary-education/subjects-and-attainment-targets-in-primary-education#:~:text=Primary%20schools%20must%20provide%20teaching%20in%3A%201%20Dutch%3B,music%2C%20drawing%20and%20handicrafts%29%3B%206%20sport%20and%20movement>. Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- Government of the Netherlands (2023a). <https://www.government.nl/topics/secondary-education/different-types-of-secondary-education/public-authority-and-private-schools> Son Erişim: 09 / 08 / 2023.
- Güçlü, N. (2015). Türk eğitim sisteminin yapı ve nitelik yönünden değerlendirilmesi, L. Küçükahmet (Ed). Eğitim Bilimine Giriş içinde. Nobel.
- Güler, C. (2022). *Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de uygulanan ilköğretim yabancı dil (İngilizce) eğitim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hogeschool Utrecht (2022b). Teacher Education in English Bachelor Programme. Teacher Education in English | Bachelor, Full-time | HU University of Applied Sciences Utrecht (internationalhu.com)
- Hogeschool Utrecht, 2022b. Teacher Education in English Master's Programme. Master Teacher Education in English part-time | HU University of Applied Sciences Utrecht (internationalhu.com)
- Jansen, F. (2001) Teacher training and research in the Netherlands 117,120. Edited by Per-Olof Erixon Gun-Marie Frånberg Daniel Kalló. The role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union.
- MEB TTKB (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_06/14112645_9_cizelgeveesaslar.pdf

- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
- MEB (2019). 2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav. MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 7. Ankara: MEB.
- MEB (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 1.5.7354.pdf (mevzuat.gov.tr)
- Owings, W. A., Kaplan, L. S. and Volman, M. (2015). Education in the U.S. and the Netherlands: An equity comparison and a few big questions. *Journal of Education Finance*, 41(2), 145- 16.
- Özer, M. (2019). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1-19.
- Septiana, V. W., Zulhendri, Nurhayati, Rusdinal, Ananda, A., Gistituati, N. (2022). The educational system of Netherland. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences*, 1(5), 712-717.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilkökul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Journal of International Social Research* . (6)28, 296-301.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. ve Aykaç, N. (2019). Comparison of foreign language teaching programs applied in primary schools in European countries and Turkey. *Journal of National Education, Basic Education*, 571-594. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674301>
- Şişman, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (5.Baskı). Pegem.
- Tatlı, S. & Adıgüzel, O.C. (2012). Türkiye’de lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları içinde*. (s. 1-22). Pegem Akademi.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- YÖK (1981). Yükseköğretim Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>
İndirme Tarihi: 05 / 08 / 2023
- YÖK (2020). Yükseköğretimde YÖK projeleri: Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması. Bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (2022). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/arastirma-universiteleri-destek-programi-devreye-giriyor.aspx>

Extended Abstract

There are many problems in education and nations try to solve them. In this century, the solutions to the problems experienced in education have gained a more international character because of the reflections of science and technological changes on education. Although countries try to solve their own problems according to their own conditions, they also review the solutions developed by other nations. The point of view of "what those who are different from us is also wrong" has left its place to the understanding of "what are the successes and problems of these people who have similar characteristics with us" (Türkoğlu, 2012). In this sense, comparative education research has provided multi-dimensional perspectives to nations and contributed to societies in reaching generalizations about education, protecting educational principles and revealing new principles, and reviewing problems and solutions.

It is thought that a study that compares the English teacher training process of the Netherlands, which is a country that draws attention in foreign language education, within the Dutch education system and the Turkish education system, and reveals the similarities and differences, will provide a perspective to educators, policy makers, and experts working in the field of education program, and contribute to the field. . In this sense, in this study, answers were sought in order to find answers to the question "What kind of education system should one go through in order to become an English teacher in the Netherlands and Turkey":

In order to answer that question in this study, document analysis, which is a qualitative research method, was used. Document analysis is defined as the collection and analysis of written and visual materials (Sönmez & Alacapınar, 2013). According to Yıldırım and Şimşek (2008, p. 187), document analysis can be a research method as well as an additional source of information in cases where qualitative methods are applied. The research data were accessed from the official website of the Dutch government, Eurydice reports, EP EPI reports, the official website of Utrecht University of Applied Sciences, the official website of Gazi University, the official website of the Ministry of National Education and TTKB. In addition, Utrecht University of Applied Sciences was contacted via e-mail and information was requested.

According to the results of the research, the most significant difference was seen in teacher training systems. The teaching practice course, which is planned as one day a week in the last year of university in Turkey, starts in the first year of the university in the Netherlands and continues practically until the last year. In addition, unlike our country, students are expected to understand English language and culture by working in England for ten weeks.

A student who wants to work as a Level 2 teacher in the first years of a primary school or secondary school in the Netherlands takes the CITO exam after eight years of primary education, and continues to HAVO schools with the recommendation of his advisor. He takes the final exams in the last year of the school and can apply to the Department of English Language Teaching, provided that he / she can prove that he / she knows English at B1 CEFR level with the diploma he / she has received. If she is over the age of 21 and wants to apply without a diploma, she must be successful in the exam that university does. A student accepted to the program takes an exam to determine whether he / she will continue at the end of the first year and receives the advisor's opinion. During his education at the University of Applied Sciences, he works in England for ten weeks from the first year, observes, prepares and lectures in schools in his country. After graduation, if he wants to teach in the last years of secondary education institutions or universities as a Level 1 teacher, he must do a master's degree in a research university or university of applied sciences. In order to enroll in these programs, it is necessary to have a minor in education or have a bachelor's degree in English teaching or English language and culture, and have a C1 level of English. Students who are accepted to the program have to continue their practical training in schools during this process. There is no central examination that graduates must take.

A student who wants to work as an English teacher or lecturer in the preparatory programs of primary, secondary, high school or university in Turkey can go to secondary school or imam hatip secondary school after four years of primary school education. After four years of education here, he can go to any kind of high school he wants. After four years of high school education, he enters YKS, with his diploma grade and university exam result, English teaching of faculties, American Culture and Literature, Translation and Interpreting (English), English Linguistics, Translation Science (English), English Language and Culture, Translation - Must be settled in one of the Translation (Turkish / English / French) departments. If he has completed a department other than teaching, he must receive pedagogical

formation training. During the last year of teaching English or during the pedagogical education stage, she does an internship within the scope of teaching practice at schools one day a week. After graduation, regardless of the school grade, they can work in private schools or they can be assigned to a state school by taking KPSS.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1362-1381, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

2018 ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ELEŞTİREL OKUMA KAZANIMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Fatime KIRS**

Bayram AŞILIOĞLU***

Geliş Tarihi: 13.02.2023

Kabul Tarihi: 29.05.2023

Öz

Okuma eylemi, günümüz modern toplumunda büyük bir gereksinim haline gelmiştir. Bireylere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlayan yeni eğitim yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda, bu becerinin kazandırılması için ortaöğretim programlarında eleştirel okumaya dair yeterli oranda ve biçimde yer verilecek açıklama ve kazanımlara ihtiyaç olduğu aşikârdır. Bu araştırmanın amacı 2018 ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) öğretim programını eleştirel okumaya ilişkin açıklama ve kazanımlar açısından incelemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin değerlendirilmesinde, nitel veri analiz yöntemlerinden Betimsel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinden hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır: 2018 Öğretim programında beş başlık çerçevesinde öğrencileri eleştirel okumaya yönlendirme amaçlı açıklamalara yer verilmiştir. Ancak bu söz konusu açıklamalar ortaöğretim öğrencilerine eleştirel okuma becerisi kazandırılması yönünde önemli ve olumlu olmakla beraber yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretim programının “şiir”, “öyküleyici”, “tiyatro” ve “bilgilendirici (öğretici)” metin türlerinde eleştirel okuma becerisi kazanımlarının oranı yüksek düzeydedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, eleştirel okuma, kazanım, Türk dili ve edebiyatı.

EXAMINATION OF 2018 SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE CURRICULUM IN TERMS OF CRITICAL READING OUTCOMES

Abstract

The act of reading has become a great necessity in today's modern society. Considering the new educational approaches that aim to provide individuals with creative and critical thinking skills, it is obvious that there is a need for explanations and acquisitions that will be included in the

* Bu çalışma, 17-18 Kasım 2022 tarihli Dicle University International Interdisciplinary Symposium (DUDS-22)'da özet bildiri sözlü olarak sunulmuştur.

** Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, Batman, fatimekirs33@gmail.com.

*** Prof. Dr.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, bayramasilioglu@gmail.com.

secondary education programs in a sufficient amount and form in order to gain this skill. The aim of this study is to examine the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature course (9-12 grades) curriculum in terms of explanations and achievements related to critical reading. In this study, in which the qualitative research method was used, the data were collected through document analysis. In the evaluation of data collected within the scope of the research, the descriptive analysis method was used from qualitative data analysis methods. From the data of the research, the following results have been achieved: In the 2018 Curriculum, there are explanations aimed at guiding students to critical reading within the framework of five headings. 2018 Turkish Language and Literature of Secondary Education (9-12 grade) the five topics of the curriculum include explanations intended to guide students to critical reading. However, it can be said that these explanations are important and positive, but not sufficient in terms of providing secondary school students with critical reading skills. The rate of critical reading skill acquisitions in the "poetry", "storyteller", "theatre" and "informative (educational)" text types of the curriculum is high.

Keywords: Curriculum, critical thinking, achievement, Turkish language and literature.

Giriş

İnsanlığın tarihsel sürecinde bir başlangıç noktası olarak kabul edilen yazının kullanılmasıyla beraber yazılanların anlaşılması ihtiyacı doğmuştur. Basılı materyalleri, yazıları okumayı öğrenen insan böylece kendini, duygu ve düşüncelerini ifade etmede; çevresini ve yaşadığı dünyayı tanıma ve bu yolla yeni bilgi dağarcığını zenginleştirmede etkili olan önemli bir dil becerisine sahip olmuştur.

İlkel toplumlardan modern topluma geçiş yapan insanoğlu, günlük yaşamda sık sık karmaşık kamu ve politik meselelerle uğraşma, kararlar alma ve problemleri çözme ihtiyacı duymuşlardır. Bunu verimli ve etkili bir şekilde yapabilmeleri için insanların gördüklerini, duyduklarını ve okuduklarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri gereklidir (Taglieber, 2000, s. 15-16). Öğrenilenlerin sorgulanması, eleştirilmesi ve mevcut bilgilerin yenilmesi nitelikli ve işlevsel bir okuma ile yakından ilgilidir. Eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla yapılacak nitelikli ve işlevsel bir okuma için ise öncelikle okuma kavramı ile kastedilenin ne olduğu iyi anlaşılmalıdır.

Okuma, yazılı veya çizili olan sembolleri görüp seslendirme ve anlamlandırarak bilgi edinme olarak betimlenebilir (Maden, 2018, s. 233). Bu beceri insanın yaşamını zenginleştirir (Er, 2018, s. 55). Daha ayrıntılı bir ifadeyle okuma; görme, algılama, beyinde yapılandırma, anlama, seslendirme gibi ses ve beynin farklı işlevlerini içermenin yanı sıra çizgilerin, harflerin ve sembollerin algılanması türü karmaşık bir dizi davranışın eşgüdümünü gerektiren bir beceridir (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012, s. 406). Diğer bir tanımda ise okuma eylemi, yazılı metinlerdeki duygu ve düşüncelerin kavranarak analiz edilmesi ve değerlendirilmesi benzeri zihni, ruhi ve fizyolojik niteliklere sahip karışık bir süreç olduğu ifade edilmiştir (Altunsöz, 2016, s. 15). Bu karmaşık okuma sürecini aynı zamanda okurun ön bilgilerini yazılı metindeki diğer bilgilerle bütünleştirmesini ve bu yolla yeni anlamlar üretmesini kapsayan aktif bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Güneş, 2020, s. 127). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere okuma sadece ses ve harflerin doğru sesletilmesiyle sınırlı olmayıp yaşamın tümünü kapsayan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçleri içermektedir. Ancak günümüz okuma anlayışında okuma ile kastedilenin belirli bir anlama düzeyine ulaşmayı

hedefleyen pasif bir dil becerisi olmayıp metinleri anlayabilmek, metnin içeriğini yorumlayabilmek ve aynı zamanda yazarda var olan fikirleri ve okunanların doğruluğunu değerlendirebilmek olduğu açıktır. Bu bağlamda okunan metinlerin eleştirel olarak analiz edilmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Eleştirel sözcüğü değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarında kullanılan Yunanca "Kritikos", "Krites" (hükmetme) sözcüğünden türetilmiş olup bir nesnenin kıymetine dair karar verme anlamında Latince'de "Criticus" biçiminde kullanılmış, bu şekilde başka dillere aktarılmıştır (Çifçi, 2006, s. 55; Altunsöz, 2016, s. 21). Eleştirel okuma kavramı ise düşüncenin doğasını geliştirmek amacıyla metin ve düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlanmaktadır (Tomasek, 2009, s. 127). Diğer bazı tanımlarda ise eleştirel okuma; okunan metinle iletişimsel bir etkileşim içinde olma hali, yazarın bize iletmek istediği iletiyi alımlama edimi (Arıcı, 2018, s. 52), metinde anlatılanların olumlu ve olumsuz yönlerini ayırt ederek okuma (Maden, 2018, s. 251), metnin çözümlenmesi yoluyla metne ait unsurların metnin bütününde yer aldığı biçimi değişmeksizin kısımlara ayrılarak analiz edilmesi (Gündüz, 2015, s. 21), okuyucunun yazar ile iç diyaloga katıldığı aktif, entelektüel bir süreç (Lopez-Sanchez, 2015, s. 17), okuyucunun okuduğunun değerini yargılamak için sorgulayıcı bir tutum, mantıksal analiz ve çıkarım kullandığı daha yüksek bir düşünme düzeyini içeren okuma becerisi (Rohmah, 2018, s. 21) şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanımlardan ve ifadelerden hareketle eleştirel okumayla okuyucuların metindeki duygu ve düşünceleri anlamak metnin güçlü ve zayıf yanlarını bulmak için okuduklarını değerlendirmeye yönlendirildiği söylenebilir. Bu bakımdan eleştirel okuma, anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim programlarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Eleştirel okuma, aynı anda birkaç düşünce seviyesini kullanan etkileşimli bir süreçtir (Taglieber, 2000, s. 15-16). Aynı zamanda yüzeysel ve mekanik okumanın tersine bir metnin üzerinde derin ve karmaşık bir şekilde etkin olarak yoğunlaşmayı gerekli kılmaktadır (Ateş, 2013, s. 43). Eleştirel okuma, okunan metne ilişkin yorum ve değerlendirme yapabilmektir. Zira okunan metnin yorumlanması çok önemlidir. Okuyucunun okuduğu metni sorgulaması onun eleştirebiliyor olması anlamına gelmektedir (Arıcı, 2018, s. 52). Bu nedenle eleştirel okuma yaparken okuyucu; yazarın mesajını anlamaya, metni okumadan önceki ve okuduktan sonraki düşünceler arasındaki farklılıklara, metinde ifade edilenlere ilişkin zihindeki soruların cevaplandırılmasına, metinde anlatılanların hangi yönden ilgi çektiğine ve metnin konusuyla dair ön bilgilere neler eklendiğine dikkat etmelidir (Maden, 2018, s. 251). Sadioğlu ve Bilgin'e (2008, s. 817) göre şu sorulara verilen yanıtlar, eleştirel okuma yapıldığının göstergesidir: (1) Yazarın inanılmasını istediği konu veya paylaşılmasını istediği düşünce nedir? (2) Okuyucunun okuma öncesi metinde yer alan konuya ilişkin inançları nelerdir? (3) Okuyucunun metindeki konuya yönelik şu anki düşünceleri nelerdir? (4) Metnin okuyucuyu özellikle ikna ettiği noktalar nelerdir? (5) Okuyucunun metne dair hangi çelişkileri mevcuttur? (6) Metnin ilgi çekici konuları nelerdir? (7) Okuyucu metni okuduktan sonra hangi kazanımlar edinmiştir?

Eleştirel bir okuyucu, tam olarak ve tarafsız bir şekilde yorumlamak ve değerlendirmek için varsayımları, temel kavramları ve fikirleri, sebeplerini, destekleyici örnekleri, eşdeğer deneyimleri, dolaylı anlatımları, sonuçları ve yazılı metnin diğer yapısal yapılarını aktif olarak aramalıdır (Lopez-Sanchez, 2015, s. 17). Bu bağlamda eleştirel okuyan birey yazıda anlatılanlara, bunları destekleyen düşüncelere dikkat etmenin yanında anlatılanların betimlenme şekliyle de ilgilidir. Oysa eleştirel beceriye sahip olmayan okuyucunun yazıda ifade edilenleri

çoğunlukla tartışmaksızın gerçek olarak kabul ettiği söylenebilir. Bu nedenle okumaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanmak, okuyucuların okuduklarına ilişkin sadece mantıklı olanı kabul etmelerine ve çarpıtılmış olanı reddetmelerine yardımcı olması bakımından son derece önemlidir. Zira eleştirel okuma; okur, yazar ve metin arasında bir etkileşim oluşturarak metnin anlaşılmasını, dilin edebi yönünü, yazarın bakış açısını, üslubunu, metne dair biçim ve yapı gibi unsurların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Pedagojide eleştirel bir okuma yaklaşımı, öğrencilerin okuduklarının mantığını anlamalarına yardımcı olmayı vurgulamaktadır (Tasnimi, 2017, s. 1). Öğrenciler, eleştirel okuma pratikleri sayesinde bir taraftan dili tanıma ve dili bilme fırsatı yakalarken (Tara, 2014, s. 4), diğer taraftan farklı metinler vasıtasıyla bağlantı ve karşılaştırmalar yapmaktadır. Böylece okuduğu metinde yer alan fikirlerin diğer metinlere kıyasla niçin farklılaştığını veya benzerlik taşıyan yönlerini belirlenmesi sonucu analitik düşünce gelişmektedir (Aşılıoğlu, 2008, s. 9). Bu bakımdan eleştirel okumanın temel niteliği okurun okuduklarına ilişkin yargılama, sorgulama yapması ve akıl yoluyla bir varlığa ulaşmasıdır (Özdemir, 2005, s. 18). Bu bağlamda günümüz teknolojik gelişmelerle uyumlu olarak öğrenciler, günlük yaşamlarında (İnternet, basılı medya, radyo veya TV programları, podcast'ler, posta, sosyal ağ siteleri vb. aracılığıyla) karşılaştıkları metinlerin arkasındaki gerçek dünya ortamlarını ve sosyal olarak ilgili konuları keşfedebilmeli ve yorumlayabilmelidirler (Vozgova ve Afanasyeva, 2019, s. 81). Öte yandan eleştirel okuyan öğrenci, öğretmen merkezli olmayıp kendisini yönetendir ve nihayetinde ne öğretmen ne ebeveynlerinin yardımı olmaksızın asıl olan öğrencinin kendisidir. Böylece eleştirel okuyucu; öğrenmeyi seven, öğrenmeyi öğrenen, bağımsız bir öğrenen olmaktadır (Dale, 1965, s. 195-196). Bu kapsamda okullarda yapılacak okuma ve yazmanın bütünleştirilmesi, sınıf tartışmaları ve soru sormanın kullanılması gibi etkinlikler eleştirel becerileri geliştirmenin etkili yollarıdır. Ayrıca romanlar, özellikle klasik olanlar, öğrencileri daha üst düzey düşünme becerilerini uygulamaya teşvik eden farklı hikâyeler onlara farklı bakış açıları kazandırabilir (Kazazoğlu, 2022, s. 4).

Örgün eğitim sürecinin öz bilinçli ve yansıtıcı bireyler haline gelecek olan özerk ve eleştirel düşünürlerin gelişimine yardımcı olması beklenmektedir. Bu süreç eleştirel düşünmeyi, ortaya konan fikirleri analiz etmeyi, düşünceleri, iddiaları akla yatkınlık ve uygunluk gibi yönlerden değerlendirmeyi, iddialar hakkında sonuçlar çıkarmayı, kişinin kendi fikirlerini oluşturmasını ve kendi muhakemesi üzerinde düşünmesini içerir (Kazazoğlu, 2022, s. 1-2). Eleştirel düşünme; yargıların doğruluk derecesini etkili bir biçimde tanımlamak, analiz etmek ve değerlendirmek için gereken çok çeşitli bilişsel becerilere ve entelektüel eğilimlere verilen genel terimdir (Bassham vd., 2002, s. 1). Eleştirel düşünme bir süreç ve/veya bağlam içinde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Edebiyat, okuyucunun odak karakterlerle tanışırken, yeni ortamlar keşfederken ve hikâyeyi kendi zihninde yorumlamaya başlarken bir yazarın vizyonunu anlamaya çalıştığı böyle bir bağlamdır (Kazazoğlu, 2022, s. 1-2). Bu bağlamda eleştirel okuma dersi, eleştirel düşünme yaklaşımına dayalıdır ve hem yeni sosyo-kültürel bilgiyi işlemeyi hem de bu bilgiyi yeni bir duruma uygulanmasını içermektedir. Günümüzde öğrencilerin edindikleri eleştirel okuma becerilerini daha önce hiç görmedikleri materyallerle yeni durumlara uygulamaları gerekmektedir. Bu açıdan eleştirel okuma etkinlikleri, eleştirel düşünme yaklaşımını artırmakta ve dil öğrenenlerin daha fazla pratik yapmasını kolaylaştırmaktadır. Sorular eleştirel okuma ortamında önemli katalizörler olduğundan öğrenciler metinsel, kavramsal ve kişiler arası anlamları çözerek düşündürücü konuları analiz etmeyi, sentezlemeyi, değerlendirmeyi ve yorumlamayı öğrenmektedirler (Vozgova ve Afanasyeva, 2019, s. 83).

Bundan hareketle mevcut araştırmada 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programı eleştirel okumaya ilişkin açıklama ve kazanımlar açısından incelenirken programda yer alan eleştirel düşünceye yönelik açıklamalar da araştırmanın kapsamı içine alınmıştır.

Dil ve edebiyat gelişimi, büyük çoğunlukla okuma metinleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Ekseriyetle okuma ve anlama becerilerine dayalı olan bu eğitim alanı, okuyucunun üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine de en uygun zemini sağlamaktadır (Yazıcı, 2017, s. 538). Bozkırlı ve Er (2018) tarafından yapılan araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğretim programının uygulanmasında en çok edebî türlere dönük okuma çalışmalarına dikkat etkileri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra dil ve edebiyat eğitimi öğrencileri sınıf ve okul ortamından sosyal yaşama doğru hazırlamaktadır (Potur, 2014, s. 44). Bu çerçevede çağdaş dil ve edebiyat öğretiminde öğretmen, dersle ilgili amaçları gerçekleştirmeye yönelik yazı metninin ve etkinliklerin yardımıyla öğrencilerinin bireylerin çalışmalarını eleştirel olarak tartışmalarını sağlayabilir (Aslan, 2010, s. 129). Ancak eleştirel okumaya dair yönlendirme nadirdir. Bu durum, öğrencilerin dilin mantığını anlamadaki eksiklikleri, okuma sırasındaki düşünce netliğini zayıflatmaktadır (Tasnimi, 2017, s. 1). Bu anlamda öğrenciler hangi düzey ve amaçla okursa okusun sadece anlama değil; aynı zamanda analiz, yorumlama ve değerlendirme becerisi de sahip olmalıdır. Örgün eğitiminin merkezinde eleştirel düşünme becerisiyle beraber okuma eğitimi yer almalı ve öğretim programları eleştirel okuma becerilerini kapsamalıdır.

1. Araştırmanın Amacı

Her ülke belirlemiş olduğu felsefe ve hedefler doğrultusunda iyi bireyler yetiştirmeyi amaçladığı gibi ülkemizin de yeni eğitim programlarında iyi bireylerin temel niteliklerinden birinin eleştirel düşünme becerisidir. (Akar, Başaran ve Kara, 2016, s. 5). Türkiye’de başta gelen eğitim problemlerinden biri olarak görülen üst düzey bilişsel becerilerin sahip olunamamasının ardında yatan nedenlerden biri de öğrencilerin eleştirel okuma becerisini kazanamamasıdır (Aşılıoğlu, 2008). Öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçları arasına alan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Yönetmeliği (MEB, 2016) göz önünde bulundurulduğunda, bu becerinin kazandırılması için ortaöğretim programlarında eleştirel okumaya dair yeterli oranda ve biçimde yer verilecek açıklama ve kazanımlara ihtiyaç olduğu aşikârdır. Zira iyi düzeyde eleştirel düşünür olmak ancak yazılı metinleri eleştirel biçimde okuyabilmek ile mümkündür. Bu araştırmanın amacı 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) Öğretim programını eleştirel okumaya ilişkin açıklama ve kazanımlar açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a. 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programında eleştirel okumaya ve eleştirel düşünmeye ilişkin açıklamalara yer verilmiş midir?

b. 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programında eleştirel okumaya ilişkin hangi kazanımlar yer almaktadır ve bu kazanımların dağılımı nasıldır?

Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programlarında eleştirel okumaya ilişkin açıklama ve kazanımları incelemek, geleceğin toplumunu oluşturacak öğrencilere hedeflenmiş olan eleştirel becerilerin kazandırılması noktasında önem arz etmektedir. Bu çalışmanın ortaöğretim kademesi Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretiminde eleştirel okuma becerisine dikkat çekerek bu

becerinin kazandırılmasına dönük etkin ve yetkin çalışmalara, uygulamalara yönelme ve eğitimcilerde bir bilinç ve farkındalık oluşturma babında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın eğitim sistemimizde farklı kademelerde eleştirel okuma araştırmalarına kayda değer bir yön vereceği umulmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel bir yaklaşımla ve nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, görüşme, gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin işe koşulduğu Nitel araştırmalar; algıları, olayları tabii ortamlarında gerçekçi, bütünsel bir anlayışla incelenmesine olanak tanıyan bir sürecin takip edildiği araştırmalar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41) olarak tanımlanmıştır. Nitel yöntemle tasarlanan araştırmalarda araştırmacılar, inceledikleri konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşmaya yönelik bir içindedirler. Bu bakımdan bir kâşif niteliğiyle hareket eden araştırmacı bir taraftan ek sorularla gerçekliğin izini sürerken diğer taraftan katılımcının bakış açısının öznel oluşuna dikkat etmektedir (Karataş, 2015, s. 63).

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, belgesel tarama şeklinde nitelendirilen geçmiş olgunun izini taşıyan film, fotoğraf, plak, çeşitli ses ve görüntü kayıt cihazları ile araç ve gereçlere; bina, heykel türü kalıntılara; olgulara ilişkin yazılmış, her türden mektup, rapor, kitap, ansiklopedi; resmi ve özel yazılar, istatistikler; tutanak, anı, yaşam öyküsü benzeri kayıtlara (Karasar, 2016, s. 229) dayalı bir veri toplama yöntemidir. Araştırmada eleştirel okumaya ilişkin literatürden, literatürde yer alan bazı eleştirel okuma ölçüt listeleri ve eleştirel okuma ölçeklerinden (Aktaş 2021; Akyol, 2011; Aşılıoğlu, 2008; Esemem ve Sadioğlu, 2021, Özdemir, 2005; Dilidüzgün ve Aydın Gönül, 2017; Söylemez, 2015; Ünal, 2006) yararlanılarak 73 maddelik “Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi” (Ek 1) oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçütler listesi, Eğitim Programları ve Öğretim ile Türkçe Eğitimi alanında olmak üzere toplam üç uzmanın görüşüne sunulmuş, bu görüşler doğrultusunda iki eleştirel okuma ölçütü listeden çıkarılarak liste tekrar düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılmak üzere son şekli verilen 71 maddelik Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi “EO1, EO2, EO3...” şeklinde kodlanmıştır. Bu işlemin ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış en güncel program olan 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programı incelenmiştir. Öncelikle programda eleştirel okumaya ve bu kapsamdaki eleştirel düşünmeye ilişkin açıklamalara yer verilip verilmediği, verildiyse bunun nasıl ifade edildiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ardından kazanımlar açısından program incelenmiş ve Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi ile örtüşen eleştirel okuma kazanımları uygun kodlarla eşleştirilmiştir. Böylece eleştirel okuma kazanımları belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde eleştirel okuma ile ilgili veriler yer almaktadır.

3.1. 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programında Eleştirel Okumaya ve Eleştirel Düşünmeye İlişkin Yer Alan Açıklamalar

Öğretim Programında eleştirel okuma eğitime yönelik açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Programının ilk bölümünün başlığı olan “*Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları*” kapsamında ortaöğretim öğrencilerine eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik şu açıklamalar yer almıştır:

“(…) Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2018, s. 4).

Programın henüz ilk başlığının ilk paragrafında eleştirel okumaya değinen ifadelerin yer alması son derece olumlu ve dikkat çekicidir.

Programının “*Öğretim Programlarının Perspektifi*” ana başlığı altında “*Yetkinlikler*” alt başlığı ile sayılan yetkinlikler kapsamında ortaöğretim öğrencilerine eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik “*Dijital yetkinlik*” yan başlığı çerçevesinde şu açıklamalara yer verilmiştir:

“Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar” (MEB, 2018, s. 7).

Programın amaç bölümünü açıklayan “*Öğretim Programının Özel Amaçları*” başlığı altında ortaöğretim öğrencilerine eleştirel okuma becerisini kazandırmaya dönük şu ifadeler yer almıştır:

“Bu programla öğrencilerin;

(…)

Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları ... ”(MEB, 2018, s. 12).

Öğretim programının “*Alana Özgü Beceriler*” başlığının yer aldığı kısımdaki açıklamalarda ise öğrencilerin kazanması amaçlanan yeterlilik ve becerilerden biri olarak eleştirel okumanın yer aldığı tespit edilmiştir (MEB, 2018, s. 12):

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile dört temel dil becerisinin yanı sıra öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler, aşağıda sunulmuştur:

(…)

Eleştirel Düşünme.

Programın “*Ders Kitabının Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar*” başlığı altında, ortaöğretim öğrencilerinin ders kitaplarındaki metinleri değerlendirmesinde eleştirel bakış vurgusu yapılarak eleştirel okuma becerisi edinimine yönelik şu açıklamalara yer verildiği görülmüştür:

“Kitaplardaki metinleri anlamak, çözümlmek ve eleştirel bakışla değerlendirebilmek için öğrenciler metin türü, yazarlar, şairler, edebî dönemler, akımlar, kavramlar vb. hakkında bazı temel bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar...” (MEB, 2018, s. 14).

3.2. 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programındaki Eleştirel Okumaya İlişkin Kazanımlar

Türk Dili ve Edebiyatı dersi konu kazanım ve açıklamaları sınıf düzeyinde düzenlenmemiş olup 9-12 sınıfları kapsayacak şekilde genel olarak okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıklarıyla kategorilendirilmiştir. Programın sınıflar düzeyinde düzenlenen “Ünite, Süre ve İçerikler Tablosu” başlığı altında ise aynı şekilde okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıklarıyla bir kategorilendirme yapılmıştır. Ancak bu bölümlerde kazanımlara yer verilmediği; işlenecek konu, metinler ve atlarında bunlarla ilgili kısa açıklama ve yönergelerin yer aldığı görülmüştür. Program tür merkezli bir yaklaşımla oluşturulduğundan kazanımlara dair sınıflamalar bu doğrultuda yapılmıştır (MEB, 2018, s. 8). Programının “Okuma” öğrenme alanı kazanımları dört kategori şeklinde oluşturulduğundan eleştirel okuma becerisini edindirmeye yönelik kazanımların incelenmesiyle elde edilen veriler bu çerçevede aşağıda tablolaştırılmıştır. Tablolarda yer alan metin türlerine ait kazanımların çoğunlukla Eleştirel Okuma Ölçütleri Listesi kodlarından birden fazlasıyla uygunluk gösterdiği görülmüştür. Ayrıca türlere ilişkin oluşturulan tüm tablolarda sadeliği ve anlaşılabilirliği sağlamak için 2018 TDE Öğretim Programında okuma öğrenme alanındaki tüm kazanımlara yer verilmeyip sadece Eleştirel Okuma Ölçütleri Listesi ile örtüşen kazanımlar ve ilgili kodları yazılmıştır. Programın metin türlerine ait okuma öğrenme alanındaki tüm kazanımların sayısı ve eleştirel okuma kazanım sayıları ile toplamları ise frekans ve yüzde şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Şiir Metin Türünde Eleştirel Okuma Kazanımları ve Dağılımı
Şiir (9-12. sınıflar)

Okuma			
Eleştirel Okuma Kazanımları	Eleştirel Okuma Ölçütleri Listesi Kodu	Eleştirel Okuma Kazanım	
		f	%
Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.	EÖ5, EÖ59	1	7,69
Şiirin temasını belirler.	EÖ10	1	7,69
Şiirde ahengi sağlayan özellikleri/unsurları belirler.	EÖ31, EÖ 45, EÖ 44	1	7,69
Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü tespit eder.	EÖ36, EÖ35	1	7,69
Şiirdeki mazmun, imge ve edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir.	EÖ46 EÖ45 EÖ53	1	7,69
Şiirde söyleyici ile hitap edilen kişi/varlık arasındaki ilişkiyi belirler.	EÖ14, EÖ16	1	7,69
Şiirde millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.	EÖ32, EÖ31	1	7,69
Şiirde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.	EÖ32, EÖ31	1	7,69
Şiiri yorumlar.	EÖ68, EÖ67	1	7,69
Şair ile şiir arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	EÖ65, EÖ54, EO35, EO21	1	7,69
Eleştirel Okuma Kazanım Sayısı Toplamı		10	76,92
Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanım Sayısı Toplamı		13	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, programının “Şiir” metin türündeki “Okuma” öğrenme alanı kazanımları sınıf ayırımı yapılmaksızın bütünsel bir yaklaşımla ele alınmış olup bu bölümdeki toplam kazanımın %76,92’sinin öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüksek oran şiir türünde eleştirel okuma becerisini kazandırma amaçlarını gerçekleştirmede olumlu bir bulgudur.

Tablo 2: Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebi Metinler (Masal/Fabl, Destan, Mesnevi, Hikâye, Roman vb.) Türünde Eleştirel Okuma Kazanımları ve Dağılımı

Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebi Metinler (9-12. sınıflar)			
Okuma			
Eleştirel Okuma Kazanımları	Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi Kodu	Eleştirel Okuma Kazanım	
		f	%
Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.	EÖ5, EÖ59	1	6,25
Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.	EÖ32, EÖ25	1	6,25
Metnin tema ve konusunu belirler.	EÖ9, EÖ10	1	6,25
Metindeki çatışmaları belirler.	EÖ58	1	6,25
Metnin olay örgüsünü belirler.	EÖ11	1	6,25
Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.	EÖ11, EÖ21	1	6,25
Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.	EÖ11	1	6,25
Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirler.	EÖ16, EÖ35	1	6,25
Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.	EÖ38	1	6,25
Metnin üslup özelliklerini belirler	EÖ44	1	6,25
Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.	EÖ31, EÖ32	1	6,25
Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.	EÖ32, EÖ31	1	6,25
Metni yorumlar.	EÖ68, EÖ67	1	6,25
Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	EÖ65, EÖ54, EÖ35, EÖ21	1	6,25
Eleştirel Okuma Kazanım Sayısı Toplamı		14	87,5
Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanım Sayısı Toplamı		16	100

Tablo 2’de yer verilen bulgulara göre, programının öyküleyici metin türünde yer verilen ve sınıf ayırımı yapılmayan “Okuma” öğrenme alanı toplam kazanımlarından %87,5 ile çok yüksek orandaki kazanımlar, öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik cümlelerle ifade edilmiştir.

Tablo 3: Tiyatro Metin Türünde Eleştirel Okuma Kazanımları ve Dağılımı

Tiyatro (9-12. sınıflar)			
Okuma			
Eleştirel Okuma Kazanımları	Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi Kodu	Eleştirel Okuma Kazanım	
		f	%
Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.	EÖ5, EÖ59	1	7,14
Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisini belirler.	EÖ32, EÖ25	1	7,14
Metnin tema ve konusunu belirler.	EÖ9, EÖ10	1	7,14
Metindeki çatışmaları belirler.	EÖ58	1	7,14
Metindeki olay örgüsünü belirler.	EÖ11	1	7,14

Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.	EÖ11, EÖ21	1	7,14
Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.	EÖ11	1	7,14
Metnin dil, üslup ve anlatım/sunum özelliklerini belirler	EÖ 44, EÖ 45	1	7,14
Metinde millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.	EÖ31, EÖ32	1	7,14
Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.	EÖ32, EÖ31	1	7,14
Metni yorumlar.	EÖ68, EÖ67	1	7,14
Yazar ve metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	EÖ65, EÖ54, EO35, EO21	1	7,14
Eleştirel Okuma Kazanım Sayısı Toplamı		12	85,71
Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanım Sayısı Toplamı		14	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi “*Tiyatro*” metin türünde, öğretim programının 9-12. sınıf “*Okuma*” öğrenme alanı kazanımlarının %85,71’i öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik yargı ifadeli cümlelerdir. Bu veri toplam kazanımlara nispetle çok yüksek bir orandır.

Tablo 4: Bilgilendirici (Öğretici) Metin Türünde Eleştirel Okuma Kazanımları ve Dağılımı
Bilgilendirici (Öğretici) Metinler (9-12. sınıflar)

Okuma			
Eleştirel Okuma Kazanımları	Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi Kodu	Eleştirel Okuma Kazanım Dağılımı	
		f	%
Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.	EÖ5, EÖ59	1	6,66
Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisini belirler.	EÖ32, EÖ25	1	6,66
Metin ile metnin konusu, amacı ve hedef kitlesi arasında ilişki kurar.	EÖ1, EÖ9, EÖ14	1	6,66
Metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini belirler.	EÖ61, EÖ62	1	6,66
Metindeki anlatım biçimlerini, düşünceyi geliştirme yollarını ve bunların işlevlerini belirler.	EÖ38, EÖ39	1	6,66
Metnin görsel unsurlarla ilişkisini belirler.	EÖ49, EÖ51	1	6,66
Metnin üslup özelliklerini belirler.	EÖ44.	1	6,66
Metinde millî, manevî ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.	EÖ31, EÖ32	1	6,66
Metinde ortaya konulan bilgi ve yorumları ayırt eder.	EÖ71	1	6,66
Metinde yazarın bakış açısını belirler.	EÖ16.	1	6,66
Metinde fikrî, felsefî veya siyasi akım, gelenek veya anlayışların yansımalarını değerlendirir.	EÖ32, EÖ31	1	6,66
Metni yorumlar.	EÖ68, EÖ67	1	6,66
Yazar ve metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	EÖ65, EÖ54, EO35, EO21	1	6,66
Eleştirel Okuma Kazanım Sayısı Toplamı		13	86,66
Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanım Sayısı Toplamı		15	100

Tablo 4’e bakıldığında öğretim programının “*Bilgilendirici (Öğretici)*” metin türündeki 9-12. sınıf “*Okuma*” alanına dair toplam kazanımların %86,66’sı öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırma amaçlı ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Bu oran dört metin türünde yer alan eleştirel okuma becerisine dair kazanımlardan en yüksek oranlı bulgudur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programını eleştirel okumaya ilişkin açıklama ve kazanımlar açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın verilerinden hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiş olup bu sonuçlar literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında yapılan incelemeyle 2018 TDE Programında eleştirel okuma eğitimine yönelik “*Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları*”, “*Yetkinlikler*”, “*Öğretim Programının Özel Amaçları*”, “*Alana Özgü Beceriler*” ve “*Ders Kitabının Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar*” başlıkları altında, ortaöğretim öğrencilerine eleştirel bakış ve eleştirel düşünme kazandırılması amaçlı açıklamalara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak programda beş başlık çerçevesinde öğrencileri eleştirel okumaya yönlendirme amaçlı açıklamalar önemli ve olumlu olmakla beraber yeterli görülmemiştir. Zira “*Öğretim Programlarının Amaçları*”, “*Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı*” başlıkları altında da vurgusu yapılacak eleştirel okumaya dair ifadeler, bu becerinin kazanımına şüphesiz katkı sağlayacaktır. Daha açık ifadeyle eleştirel okuma sadece Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı alanına özgü bir beceri olmayıp diğer öğretim programlarının da amaçlarına hizmet etmektedir. Bu anlamda programların kalbi olarak nitelendirilebilecek amaçlar bölümünde, eleştirel okumaya atf yapılması önemlidir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak oluşturulan Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi doğrultusunda 2018 TDE Öğretim Programı kazanımlar açısından incelenmiştir. Okuma öğrenme alanı kazanımları Eleştirel Okuma Ölçütler Listesinin uygun kodlarıyla eşleştirilerek eleştirel okuma kazanımları belirlenmeye çalışılmıştır. Program kazanımları sınıf düzeyinde olmayıp 9-12. sınıfları kapsayacak biçimde genel bir anlayışla ve tür odaklı (Şiir, öyküleyici, tiyatro, bilgilendirici metin türleri) oluşturulduğundan inceleme bu çerçevede yapılmıştır. Yapılan incelemede, öğretim programının “*Şiir*” metin türündeki “*Okuma*” öğrenme alanı kazanımlarından %76,92’sinin, öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik ve şiir türünü eleştirel olarak okuma, anlama, yorumlama kapsamında kullanılan ifadeleri (EÖ5, EÖ59, EÖ9, EÖ10, EÖ58, EÖ11, EÖ44, EÖ45, EÖ31, EÖ32, EÖ68, EÖ67, EÖ65, EÖ54, EO35, EO21) içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu oranın yüksek düzeyde oluşu, ortaöğretim öğrencilerinin şiir türünde eleştirel okuma becerilerine sahip olmalarına dair gerekliliğin derecesini ve önemini gösterme adına son derece anlamlı ve sevindiricidir. Zira şiir, en eski edebi türlerden biri olup insanlığın tarihi serüveninde duygu, düşünce ve hayallerin etkili biçimde anlatılma aracı olagelmıştır. Şiir bir edebi tür olarak özel bir anlatım diline sahiptir. Söz sanatları, ahenk, kafiye gibi unsurları içeren bu özel dil, anlamsal olarak da çok anlamlı, duygu yoğunluğunun ön planda olduğu, katmanlı bir özelliğe sahiptir. Şiir edebi türünün sahip olduğu bu anlam katmanları, sembol ve söz sanatları şiiri diğer edebî türlerden farklılaştırmaktadır. Bu bağlamda şiir türünün bahsi geçen anlam katmanlarının ve özellikle sembol ve mecazlara dayalı anlatım dilinin doğru olarak anlaşılması ancak eleştirel okuma becerisi ile gerçekleştirilebileceği ortaya konmaktadır, denilebilir.

Öyküleyici metin türünün öğretim programında “*Okuma*” öğrenme alanı toplam kazanımlarından eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik ifadeleri (EÖ5, EÖ59, EÖ32, EÖ25, EÖ9, EÖ10, EÖ58, EÖ11, EÖ21, EÖ16, EÖ35, EÖ38, EÖ44, EÖ31, EÖ68, EÖ67, EÖ65, EÖ54) içeren kazanımların oranı %87,5 ile çok yüksek düzeydedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, masal, fabl, hikâye, roman, destani mesnevi gibi öyküleyici edebi metinlerin

aslında çocuğun okuma eğitiminde en önemli yazılı araçlar olmasının yanı sıra okuyucunun kültür ve zevk anlayışına, değerlerine, içinde bulunduğu haletiruhiyesine göre şekillenen ve yeni anlamlar kazandıran bir nitelikte olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu türde anlam okuyucudan okuyucuya ve her okunduğunda yeniden anlam kazanan, yeniden yorumlanan bir niteliğe sahiptir. Bu çok anlamlılığa neden olarak öyküleyici metinlerin kurmaca olmaları ve yan anlam yönünden zengin olmaları gösterilebilir. Metni okuyan öğrenci, duruma göre bazen okuduklarıyla özdeşleşirken bazen de olaylara ve karakterlere eleştirel bakış açısıyla bakmayı öğrenebilir.

“Tiyatro” metin türünde, programın “Okuma” öğrenme alanı kazanımlarında yapılan incelemede eleştirel okuma becerisine yönelik kazanım ifadelerinin (EÖ5, EÖ59, EÖ32, EÖ25, EÖ9, EÖ10, EÖ58, EÖ11, EÖ21, EÖ16, EÖ35, EÖ38, EÖ44, EÖ45, EÖ32, EÖ31, EÖ68, EÖ67, EÖ65, EÖ54) oranının %85,71 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırılmasında tiyatro metinlerinin rolünün ne denli önemli olduğu düşünüldüğünde bu yüksek oran son derece olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Zira öğrenciler okullarda sınav, not odaklı bir yarış içinde kendilerini bulmaktadırlar. Bu eğitim anlayışı öğrencilere bilgiyi doğrudan alma fırsatı sunarken diğer taraftan onların bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla bakmasına çoğunlukla imkân vermez. İşte bu noktada, tiyatro metinlerini eleştirel olarak okumayı öğrenen öğrenci, eleştirel düşünme, neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi kurma gibi yaşam boyu yararlanacağı beceriler kazanmaktadır.

2018 TDE Öğretim Programının “Okuma” alanı kazanımlarının incelenmesi sonucu, eleştirel okuma becerisini kazandırmaya ilişkin ifadelerin (EÖ1, EÖ5, EÖ14, EÖ 16, EÖ59, EÖ32, EÖ25, EÖ9, EÖ10, EÖ49, EÖ51, EÖ58, EÖ11, EÖ21, EÖ16, EÖ35, EÖ38, EÖ39, EÖ44, EÖ45, EÖ32, EÖ31, EÖ68, EÖ67, EÖ65, EÖ54, EÖ61, EÖ62, EÖ 71) kullanıldığı dört metin türündeki kazanımlardan %86,66 ile en yüksek oranın “Bilgilendirici (Öğretici)” metin türündeki kazanımlara ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretici nitelikteki metinler, hayal âlemi yerine gerçek dünyadan kaynağını alan ve okuyucuya bir şeyler öğretmeyi amaç edinmiş yazı türleridir. Metinde yer alan gerçek yaşama dair olayların, düşüncelerin çarpıtılmadan, olduğu gibi verilmesine dikkat edilmektedir. Bu nedenle doğru olmaya, gerçeği yansıtmaya ve tarafsızlığa önem verilmektedir. Öğretici, bilgilendirici içerikli metinlerde amaçlanan, okuyucuya direkt bilgi vererek yeni şeyler öğrenmesini sağlamak veya birtakım sorular yoluyla onu düşünmeye sevk ederek onun davranış ve tutumunda değişiklikler meydana getirmektir. İşte bu sorular üzerinden metin üzerinde düşünmeye sevk edilen okurun eleştirel okuma becerisini kullanması, öğretici metni tam olarak anlamak ve yorumlamak açısından çok önemlidir. Bu bakımdan bu metin türünde eleştirel okumaya çok daha fazla oranda ihtiyaç duyulması doğal olarak görülebilir.

2018 TDE Öğretim Programında yer alan eleştirel okumaya ilişkin açıklama ve kazanımların mercek altına alındığı bu araştırmanın sonuçları, alan yazında öğretim programlarında eleştirel okumaya ilişkin yapılmış benzer nitelikte çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında: Aktaş (2021), okuma kazanımlarının eleştirel okumaya uygunluğunu tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında; eleştirel okuma becerisine uygun ilkökul kademesine yönelik on dokuz kazanımın, ortaokul kademesine yönelik yirmi yedi kazanımın var olduğunu belirlemiş ve Türkçe öğretim programının ortaokul kademesine yönelik okuma kazanımlarını eleştirel okuma kriterlerine uygunluk bakımından ilkökul kademesine kıyasla daha başarılı bulmuştur. Bu nedenle Türkçe öğretim programındaki okuma kazanımlarının eleştirel okuma

kriterlerini tam olarak karşılayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Akyol (2011) tarafından eleştirel okuma becerisini öğrencilere kazandırmadaki yeterliliği açısından Türkçe öğretim programının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretim programının eleştirel okuma becerisini öğrencilere kazandırma yönünden yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırma verileriyle paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Esemen'nin (2020) yapmış olduğu çalışmada, genel olarak sınıf düzeylerine göre kazanımlarda ve Türkçe ders kitapları okuma parçalarında eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik az sayıda kazanım ve etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşılması, bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Duran (2013), yapmış olduğu çalışmada 2012 Türkçe Öğretim Programında ilkökul ve ortaokul öğrencilerine eleştirel okuma becerisi kazandırmaya yönelik yer alan açıklama ve kazanım sayısının ve niteliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, Duran (2013) tarafından yapılan çalışmada incelenen öğretim programı ile mevcut çalışmada incelenen öğretim programının farklı eğitim kademelerine ve farklı yıllara ait programlar olmasından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmaların yanı sıra Altunsöz'ün (2016) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretim programındaki eleştirel okuma becerisine yönelik kazanımların öğrenciye kazandırılması amacıyla okutulan ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencinin eleştirel okuma becerisini geliştirmede yeterli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aşılıoğlu (2008) da, okulların öğrencilerine verdiği okuma eğitiminin yeterli olmadığını ve bu durumun da öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin gelişmemesine neden olduğunu belirlemiştir.

Öğretim programları, örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere hangi bilgi ve becerilerin, hangi süreler dâhilinde kazandırılacağına ilişkin hedefleri içeren kılavuzlardır. Programların ne içerdiği, bu içeriklere nasıl ve ne kadar yer verildiği, hedeflenen öğrenmelerin hangi kazanımlarla ifade edildiğinin ortaya konulması, programları güçlü ve etkili kılacaktır. Zira programların etkililiği, işlevselliği ve uygulanabilirliği güçlü ve etkili içeriklerin oluşturulmasıyla mümkündür. Güçlü ve etkili öğretim programlarıyla amaçlanan bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması şüphesiz kolaylaşacaktır. Bu bağlamda 2018 TDE öğretim programında yer alan eleştirel okumaya ilişkin açıklama ve kazanımların incelenmesi, öğretim programlarının içerik ve kazanımlarına ilişkin daha geniş açıklamalara ve daha zenginleştirilmiş kazanımlara yer verilmesi gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmanın ulaşılan sonuçlarına dayanarak programa, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

“Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığında öğrenciye uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde eleştirel yaklaşıma yönelik yapılacak vurgu, yönlendirici olma açısından yararlı olabilir.

“Öğretim Programlarının Perspektifi” ana başlığı altında işlenen “Yetkinlikler” çerçevesinde sayılan “Kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliği yan başlığında eleştirel okumaya dair yer alacak bir ifade bu yetkinliği daha etkili ve verimli kılabilir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için sınıf içi etkileşimli öğrenci okuma kulüpleri oluşturulabilir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinde bu kulüplere üye öğrenciler, iş birliğine dayalı eleştirel okuma etkinlikleri yapmaya yönlendirilebilir.

Eleştirel okuma becerilerine sahip bireylere örgün eğitimin her kademesinde ihtiyaç vardır. Bu bağlamda eleştirel okuma uygulamalarının öğretileceği, öğrencilere yönelik hafta sonu kurslar açılabilir. Ayrıca bu kurslara her yaş, meslek grubundan öğrenci velileri davet edilerek eleştirel okuma eğitiminin yaygınlaştırılmasının önü açılabilir.

Eğitim sistemimizde eleştirel okuma öğretimi, erken yaş, okul öncesi dönemde, verilmeye başlanılabilir. Bu kapsamda okul öncesi çağındaki öğrencilere yönelik olarak eleştirel okuma eğitimi, çeşitli görsellerle zenginleştirilmiş hikâyeler, çizgi filmler ve reklamlar vasıtasıyla gerçekleştirilebilir.

Ortaöğretim kademesinde uygulanan farklı yıllara ait öğretim programlarının eleştirel okuma açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmayan alan yazın göz önünde bulundurulduğunda, ortaöğretim öğretim programlarına ilişkin daha çok araştırma yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda programda yer alan kazanımların ders kitaplarına ne derece yansıdığını belirlemeye dönük metinler üzerinde incelemeyi amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve doküman incelemesiyle verilerin toplandığı mevcut araştırma sonrası ileride yapılacak araştırmalarda, araştırmacılar tarafından eleştirel okuma becerisine yönelik farklı yöntem ve araştırma desenlerinde ve bu yöntemlere bağlı olarak farklı veri toplama araçlarıyla çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akar, C., Başaran, M. & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okumabecerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1-14.
- Aktaş, E. (2021). Eleştirel okuma becerisi bakımından 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın (1-8. sınıflar) değerlendirilmesi. Ö. K. Aydemir, İ. N. Uysal ve F. Öztürk (Ed.). *Prof. Dr. H. Ömer Karpuz'a armağan Türkçeye saygı* içinde (s. 26-37), Konya: Palet Yayınları.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları- bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- 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.
- Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı'nın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1931-1946.

- Cifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 54, 55-80.
- Dale, E. (1965). The critical reader. *Journal Of Cooperative Extension*, 195-199.
- Dilidüzgün, S. & Aydın Gönül, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. H. Ülper (Ed.). *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* içinde (s. 31-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *International Journal of Social Science*, 6(2), 351-365.
- Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editör), *Okuma eğitimi* (s. 55-73) içinde, Ankara: Anı.
- Esemen, A. & Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 436-460.
- Esemen, A. (2020). 2019 İlkokul Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe eğitimi / yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kazazoğlu, S. (2022). Promoting critical thinking in EFL classes. S. Kazazoğlu (Ed), in *Critical reading and writing in the 21st century* (p. 1-22). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lopez- Sanchez, F.A. (2015). *The development of lower order critical reading strategies in third cycle students at in public school*. Unpublished master dissertation, Colombia: Universidad Libre Facultad De Educacion Departamento De Posgrados Bogota.
- Maden, S. (2018). Okuma yöntem ve teknikleri. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s. 233-255). Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 17 Kasım 2022 tarihinde edinilmiştir
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Rohmah, N.G. (2018). Critical reading: students' problems, strategies, and reflections. J-ELLiT (Journal of English Language, Literature, and Teaching, 2(1), 20-24.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H. & Wallace, J. M. (2002). *Critical thinking a student's introduction (Fourth edition)*. New York: McGraw-Hill
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.

- 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.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taglieber, L. K. (2000, jan./jun.) Critical reading and critical thinking: The state of the art. *Ilha do Desterro, Florianópolis*, 38, 15-37.
- Tasnimi, M. (2017). Critical reading: an introduction. *Humanising Language Teaching*. 19(6). 1-6.
- Tara, T. (2014). *Critical reading practices in literature studies: adolescent female perspectives on a curriculum intervention*. Unpublished doctoral dissertation, The Universty Western Of Australia.
- Tomasek, T. (2009). Critical reading: using reading prompts to promote active engagement with text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 127-132.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vozgova, Z. & Afanasyeva, O. (2019). Critical reading strategies in language learning: an overview of leading approaches. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 386, 80-86.
- Wallace, M. & Wray, A. (2011). *Critical reading and writing for postgraduates*. California: SAGE Publications Ltd.
- Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: öğretim yöntemiolarak soruların niteliği ve kullanımı. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 535-560.

Extended Abstract

The act of reading has become a great necessity in today's modern society. Considering the new educational approaches that aim to provide individuals with creative and critical thinking skills, it is obvious that there is a need for explanations and acquisitions that will be included in the secondary education programs in a sufficient amount and form in order to gain this skill. In this sense, it is important to examine the explanations and achievements related to critical reading in Turkish Language and Literature curriculum in order to gain targeted critical skills to students who will form the society of the future.

To be a good critical thinker, it is necessary to be able to read critically what you read. In this context, it is important to examine the explanations and achievements related to critical reading in Turkish Language and Literature curriculum, in terms of gaining targeted critical skills to students who will form the society of the future. It is hoped that this study will give a significant direction to critical reading research at different levels in our education system.

The aim of this study is to examine the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature course (9-12 grades) curriculum in terms of explanations and achievements related to critical reading. For this purpose, answer to the following questions have sought: a) 2018 Turkish Language and Literature in Secondary Education (9-12 grades) are there any explanations of critical readings in the curriculum? b) Which acquirements regarding critical reading are included in the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature course (9-12 grades) curriculum and how is the distribution of these acquirements?

Qualitative research method was used in this research, which aims to examine the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature course (grades 9-12) curriculum in terms of explanations and achievements related to critical reading. Qualitative research; It is a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in their natural environments with a realistic and holistic approach (Yıldırım and Şimşek, 2016, s. 41).

The research data were collected through document analysis. Research data were collected through document review. Photographs, films, records, audio and video recordings, CDs, various tools and equipment, which are specified as document review, documentary scanning, and which leave an immediate trace of past events; remains such as buildings, statues; all kinds of letters, reports, books, encyclopedias, written or drawn, about the facts; official and private articles, statistics; minutes, memoirs, life history, etc. records (Karasar, 2016, s. 229).

Critical reading criteria list was used in the data collection process. In this context, the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature Course (Grades 9-12) Curriculum, which is the most up-to-date program published by the Ministry of National Education, was examined. First of all, it was tried to reveal whether explanations about critical reading were included in the program, and if so, how it was expressed. Then, the 2018 Turkish Language and Literature Curriculum was examined in terms of achievements and an answer was sought to the question of which achievements about critical reading were included.

In the evaluation of data collected within the scope of the research, the descriptive analysis method was used from qualitative data analysis methods. Descriptive analysis is analyzed on the basis of questions, topics or themes in data collection tools such as observation, interview and document (Ekiz, 2017, s. 75). Within the framework of descriptive analysis, themes were created based on the sub-goals of the research. The research findings were analyzed under these themes.

Analysis results are expressed with frequency and percentage values. From the data of the research, the following results have been achieved: 2018 Turkish Language and Literature of Secondary Education (9-12 grade) the five topics of the curriculum include explanations intended to guide students to critical reading. However, it can be said that these explanations are important and positive, but not sufficient in terms of providing secondary school students with critical reading skills. The rate of acquisitions including expressions aimed at gaining critical reading skill among the total acquisitions of "Reading" learning area of "Poetry", "Storyteller", "Theatre" and "Informative (Educational)" text types of the curriculum is at a high level.

Curriculums are guides that contain the objectives of which knowledge and skills will be gained to students who study in formal education institutions, and within what period of time. Demonstrating what the programs contain, how and to what extent these contents are included, and with which acquisitions the targeted learning is expressed will make the programs powerful and effective. Because the effectiveness, functionality and applicability of the programs are only possible with the creation of strong and effective content. It will undoubtedly be easier for students to acquire the knowledge and skills aimed with strong and effective teaching programs. In this context, it can be said that the examination of the explanations and achievements related to critical reading in the 2018 Secondary Education Turkish Language and Literature course (9-12. grades) Curriculum reveals the necessity of giving more extensive explanations and more enriched acquisitions regarding the content and achievements of the curriculum.

Considering the body of literature, which has not been found in any study examining the Secondary Education Turkish Language and Literature Course (9-12. Grades) Curriculums in terms of critical reading, it is thought that it would be useful to conduct more research on the content and achievements of different curricula applied in secondary education.

Ek 1. Eleştirel Okuma Ölçütler Listesi

- EÖ 1. Metnin okuma amacını belirleme
- EÖ 2. Metnin başlığı ve görselinden yola çıkarak metnin konusu hakkında tahminlerde bulunma
- EÖ 3. Metinde kullanılan bilgi kaynaklarını inceleme
- EÖ 4. Metindeki sözcük ve sözcük gruplarının anlam özelliklerini belirleme
- EÖ 5. Metindeki anahtar sözcükleri bulma
- EÖ 6. Metindeki noktalama işaretlerinin metnin anlamına katkısını fark edebilme
- EÖ 7. Metnin bağlamını gözeterek cümleler arasındaki anlamsal geçişleri belirleme
- EÖ 8. Metnin konusunu belirleme
- EÖ 9. Metnin üzerinde durduğu temayı belirleme
- EÖ 10. Metnin olay akışı, olay örgüsü, uzam, zaman ve karakter öğelerini bulgulama
- EÖ11. Metne yönelik sorular sorma, alınan cevapları bütünsel bir şekilde değerlendirme
- EÖ 12. Yazarın amacını fark edebilme
- EÖ 13. Metnin hedef kitesini belirleyebilme
- EÖ 14. Yazarın metnin yazılış amacına ulaşmış ulaşmadığını belirleme
- EÖ 15. Yazarın bakış açısını sorgulama
- EÖ 16. Metinden öğrendiği yeni bilgileri araştırma
- EÖ 17. Metindeki mantıksal tutarlılığı fark etme
- EÖ 18. Metindeki nedensellik ilişkilerini belirleme
- EÖ 19. Metindeki olay durum ve kişilerle ilgili benzerlik ve farklılıkları belirleyerek bunları birbiriyle ilişkilendirme
- EÖ 20. Metinde anlatılanları zihinde canlandırma
- EÖ 21. Kahramanların düşüncelerinin ve davranışlarının nedenlerini sorgulayıp olay ve durumlara karşı farklı davranış ve tutum geliştirme
- EÖ 22. Metni kendi yaşantısıyla ilişkilendirme
- EÖ 23. Metinde anlatılanlardan yola çıkarak varsayımlarda bulunma ve bu varsayımları sınama
- EÖ 24. Metnin sonunu tahmin edebilme
- EÖ 25. Metni kendi ifadeleriyle özetleyebilme
- EÖ 26. Metni sorgulama ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunma
- EÖ 27. Metnin görsellerini yorumlama
- EÖ 28. Metnin işaret ettiği dilsel ve anlamsal yapıları birleştirme

- EÖ 29. Metnin bileşenlerini belirleme, şemasını kavrama
- EÖ 30. Metnin düşünsel, duyuşsal ve tarihsel yapısını oluşturan unsurları saptama
- EÖ 31. Metni mantıksal bölümlere (serim, düğüm, çözüm) ayırma
- EÖ 32. Metindeki örtük iletileri bulgulama
- EÖ 33. Metindeki anlatıcı, anlatıcı bakış açısını ve metnin türünü belirleme
- EÖ 34. Metnin türüyle ilgili özellikleri belirleme
- EÖ 35. Metnin diğer metin türleriyle karşılaştırarak ayrılan yönlerini belirleme
- EÖ 36. Metinde kullanılan anlatım biçimlerini belirleme ve metnin anlamına katkısını belirleme
- EÖ 37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirleme ve metnin anlamına katkısını belirleme
- EÖ 38. Metin içinde yer alan fikirleri ve karşıt fikirleri belirleyebilme
- EÖ 39. Metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilme
- EÖ 40. Metinler arasında karşılaştırma yapabilme
- EÖ 41. Metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt etme
- EÖ 42. Metnin dil ve üslup özelliklerini belirleme
- EÖ 43. Okunan metni dil, içerik ve anlatım bakımından değerlendirme
- EÖ 44. Metindeki söz sanatlarını fark edebilme.
- EÖ 45. Metindeki duygusal mesajları fark edebilme
- EÖ 46. Başlık ve içerik uyumunu sorgulayabilme
- EÖ 47. Görsel ve içerik uyumunu sorgulayabilme
- EÖ 48. Görsellerin verdiği mesajı fark edebilme
- EÖ 49. Görsellerin anlama olan katkısını belirleme
- EÖ 50. Kurmaca olanla olmayanı belirleme
- EÖ 51. Metinle ilgili sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeler yapma
- EÖ 52. Olay ve durumları değerlendirerek sonuçlara varma.
- EÖ 53. Metne yöneltile soruların cevaplarıyla yeni sonuçlara varma
- EÖ 54. Metinden yola çıkarak farklı bakış açıları geliştirme
- EÖ 55. Metni beğenip beğenmediğini gerekçelendirme
- EÖ 56. Metindeki çatışma (insanın insanla, insanın doğayla, insanın toplumla ya da insanın kendisiyle) ve bu çatışmayı oluşturan durum, olayları fark etme
- EÖ 57. Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme
- EÖ 58. Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme

- EÖ 59. Metnin ana fikrini belirleme
- EÖ 60. Her bölümde yer alan yardımcı fikirleri belirleyebilme
- EÖ 61. Metne ve metnin bölümlerine başlık verebilme
- EÖ 62. Olayın geçtiği mekân ve zamanı belirleyebilme
- EÖ 63. Metinden yazarla ilgili çıkarımda bulunma
- EÖ 64. Metinde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme
- EÖ 65. Metinde verilen düşünceleri değerlendirme
- EÖ 66. Okunan metinle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme
- EÖ 67. Metni okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme
- EÖ 68. Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme
- EÖ 69. Metinde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme
- EÖ 70. Verilen bilgileri karşılaştırma
- EÖ 71. Metinle ilgili başkaları ile tartışabilme



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1382-1398, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ VE MESLEKİ ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Merve KURUM**

Murat İNCE***

Cevat EKER****

Geliş Tarihi: 10.03.2023

Kabul Tarihi: 11.06.2023

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) incelemektir. Çalışma korelasyonel (ilişkisel) tarama ve nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırma, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Ankara-Etimesgut ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim kurumlarındaki 374 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, “Akademik İyimserlik Ölçeği”, “Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik puan ortalamalarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif, orta düzeyde, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Akademik iyimserlik puanlarının mesleki öz yeterlik puanlarının %16’sını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algılarının gelişmesi, farklılıkların en aza indirilmesi için bilgi, beceri ve mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri projelerin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği, akademik iyimserlik, mesleki öz yeterlik.

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' ACADEMIC OPTIMISM AND PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL SELF-EFFICACY

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between classroom teachers' academic optimism and their perceptions of professional self-efficacy

* Bu makale Eğitim Programları ve Öğretim alanında hazırlanmış yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni; mrvekurum@gmail.com.

*** Doç. Dr; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, muratince20@hotmail.com

**** Doç. Dr; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cevateker@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 27.10.2021 tarih ve 08.10.2021/89304 sayılı karar

according to various variables like gender, age, and occupational superiority. The study is a correlational survey and causal comparison research. The research was conducted with the participation of 374 classroom teachers in public primary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Ankara-Etimesgut district in the 2021-2022 academic year. "Personal Information Form", "Academic Optimism Scale", "Self-Efficacy Scale" were used as data collection tools. Frequency, percentage, arithmetic mean, independent groups t-test, one-way analysis of variance, correlation and regression analysis were used in data analysis. It was concluded that there was no significant difference in the mean scores of academic optimism and professional self-efficacy according to gender, age and professional seniority. There was a positive, moderate, significant relationship between academic optimism levels and professional self-efficacy perceptions. It was concluded that academic optimism scores affected 16% of professional self-efficacy scores. In order to improve academic optimism and professional self-efficacy perceptions and to minimise the differences, it is recommended to implement projects where they can share their knowledge, skills and professional experiences.

Keywords: Classroom teaching, academic optimism, professional self efficacy.

Giriş

Akademik iyimserlik; eğitim sürecinde öğretmenlerin kendilerine inanarak öğrenmeye vurgu yapmaları, veli ve öğrenci işbirliğini eğitime olumlu katkı sağlayacağına inanarak sürdürmesi, sorunlar karşısında çözümü bulabileceğine inanmasına yönelik duyduğu pozitif inançlar olarak tanımlanmaktadır (Hoy, Hoy & Kurz, 2008, s. 822). Beard ve Hoy (2010)'a göre akademik iyimserliği yüksek olan öğretmenler, öğretme süreçlerinde daha aktiftir ve öğrencilerin üst düzey akademik performans gösterebilmesi için çabalamaktadır (s. 1138). Öğrenme sürecinde akademik performansın yanı sıra öğrencilerin gelişiminde birçok noktayı kontrol etmeye çalışan sınıf öğretmenleri tüm bu süreci başarılı bir şekilde yönetebilmek için kendini yeterli ve güvende hissetmelidir. Bu güven ve yeterlilik hissi öğrenciler üzerinde etkileri olan akademik iyimserlik kavramını oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği (kolektif yeterlik), güven duygusu ve akademik vurgu olmak üzere üç alt boyut oluşmaktadır (Smith & Hoy, 2007, s. 139).

Akademik vurgu okulların eğitim sürecinde başarıya olan inançlarını ve bunun için gösterdikleri destek ve çabayı ifade etmektedir. Akademik vurgu, yalnızca öğretmenleri değil tüm okul yapısını kapsamakta ve okulun da mükemmeliyetçi bir bakışa sahip olmasını gerektirmektedir (Hoy, 2012, s. 94). Akademik vurguya önem veren öğretmenler öğrencilerine olan yaklaşımlarında gösterdikleri özenli tutumu sınıf yönetiminde de göstermekte ve öğrencilerinin kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Hoy, 2012, s. 97).

Başarıyı ortak hedef olarak gören öğrenci, aile ve öğretmenler için akademik vurgu kadar önemli kabul edilen bir diğer unsur güven duygusu olmakta; güven duygusunun olduğu eğitim ortamlarında öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edip daha başarılı olmaktadır (Smith & Hoy, 2007, s. 15). Öğretmenlerin, öğrenci ve ebeveynlere güven duyduğu okul ortamlarında hedeflenen başarıya daha kolay ulaşılmakta ve öğrenci başarıları ulaşılabilecek en üst seviyeye çıkarılmaktadır (Kirby, 2009, s. 6). Öğretmenlerinin güvenini hisseden öğrenciler bu güveni boşa çıkarmamak için çabalamakta, aynı şekilde öğretmenler de öğrencilerine güvenerek ve inanarak onları en iyi seviyeye getirmek için çalışmaktadır (Eker & Çelik, 2022).

Akademik iyimserliğin bir diğer alt boyutu olan ve Bandura tarafından öz yeterlik olarak ayrıca ele alınan kolektif yeterlik, bireylerin kendi davranış ve deneyimlerini algılama ve yeterli görme becerisi olarak ifade edilmekte ve bilişsel bakışa sahip olabilme yetisi olarak kabul edilmektedir (Goddard, Logerfo & Hoy, 2004, s. 404). Öğrencilerinin var olan potansiyellerini açığa çıkarıp başarıya ulaşmalarını ortak hedef olarak belirleyen öğretmenlerin öz yeterlik seviyeleri başarı durumlarını etkilemektedir. Bu nedenle öz yeterliği yüksek öğretmenler mesleğe ilişkin daha özverili ve düzenleyici olurken öğrencilere karşı ise daha olumlu yaklaşımlarda bulunmaktadır (Zee & Koomen, 2016, s. 985).

Albert Bandura (1997)'nin Sosyal Öğrenme Kuramı'nda yer verdiği öz yeterlik kavramı, bireylerin bir işi başarabilmek için kendini yeterli görmesi ve kendine inanması olarak tanımlanmaktadır (s. 2). Bireylerin öz yeterlik inançları onların hayat boyu davranışlarını, gösterecekleri çabayı, uzun süren işler doğrultusunda göstermeleri gereken sabrı ve kendilerine olan güven duygusunu etkilemektedir (Aydın & Demir, 2014, s. 20). Öz yeterlik inancının yüksek ya da düşük olmasının davranışların üreticiliğini, duygusal reaksiyonları, davranışların seçimini ve sabır seviyelerini farklı ölçülerde etkilemesi beklenmektedir. Bir süreç sonucunda başarıya ulaşmayı hedefleyen bireylerin bu faktörler neticesinde başarıya ya da başarısızlığa ulaşması ön görülmektedir.

Woolfolk (2017) ve İnce (2020) öğretmenlerin öz yeterliklerinin sınıf ortamını etkilediğini ve eğitimde karşılaştıkları zorluklar ve başarısızlık durumlarıyla öz yeterlik inançları doğrultusunda başa çıkabildiklerini ifade etmektedir. Öğretmen öz yeterliği sınıf yönetimini, aktif öğrenmeyi, bireysel farklılıkları temele alarak uygun stratejiler belirlemeyi etkilemektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, s. 785). Mesleki hayatları boyunca süreklilik göstermeyen ve tek düzeyde kalmayan öz yeterlik inancı, yorgunluk, kaygı, stres, beklenmeyen durumlar ve kişisel yaşamda karşılaşılan sıkıntılar sebebiyle değişiklik göstermektedir (Usher & Pajares, 2008, s. 754). Bu nedenle öğretmenlerin verimli bir eğitim süreci gerçekleşmesine katkı sağlayabilmeleri için öz yeterlik inançlarını olabildiği kadar yüksek tutmalı ve eğitim ortamlarının bunu destekler nitelikte olması gerekmektedir. Eğitimin nihai amacı bireylere bir şeyler öğretirken aynı zamanda kendine dair bir şeyleri geliştirmek ve değiştirmektir; bu nedenle kendine inanan, güven içinde hisseden öğretmenlerin çevresine de aynı inancı ve güveni vermesi beklenmektedir (Kant, 2018, s. 15).

Eğitim sürecinde öğrencileri ile birlikte çok fazla zaman geçiren sınıf öğretmenleri eğitimi yalnızca bilgi paylaşımı olarak görmemekte, öğrencileri bir bütün olarak ele alıp hayatın içine karışmaları için çabalamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olması eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için son derece önemli kabul edilmekte ve iki değişken arasındaki ilişkide demografik özelliklerin belirleyici olup olmadığı bilinmesi farklı bir bakış açısı için önem arz etmektedir. Araştırmamızda akademik iyimserlik ve mesleki öz-yeterlik kavramlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki önemine dikkat çekmek istenmiş, çalışmanın yeni yapılacak araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandırması amaçlanmış ve eğitim öğretim sürecine katkısı olan tüm bireylere önemli kazanımlar sağlayacağı düşünülmüştür.

1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada aşağıda belirtilen alt problemlere cevap bulmak hedeflenmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve mesleki öz yeterlik algıları; cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri mesleki öz yeterlik algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ve bu ilişkinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma desenine sahip olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Korelasyonel (ilişkisel) tarama modelleri; birden fazla değişkenin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi sağlayan ya da bu değişkenler arasında var olan ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006, s. 89).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın verileri 2021-2022 yılı Ankara ili Etimesgut ilçesinde görev yapan 374 sınıf öğretmene uygulanarak elde edilmiştir. Bu örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişli diğer adıyla uygun örneklem yöntemi seçilmiştir. Elverişli ya da uygun örneklem yöntemi araştırmacıların izin ve ulaşım sorunlarını en aza indirgeyerek verilere kolay erişim sağladıkları için en sık tercih edilen örneklem yöntemlerinden olmaktadır (Malhotra, 2004, s. 321).

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Sosyo- Demografik Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	259	69,3
	Erkek	115	30,7
Yaş	22-27	254	67,9
	28-33	73	19,5
	34-40	29	7,8
	40 ve üzeri	18	4,8
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	235	62,8
	5-10 yıl	44	11,8
	11-15 yıl	45	12,0
	16 yıl ve üzeri	50	13,4

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Ölçme aracında araştırmanın amacını belirten ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Akademik İyimserlik Ölçeği: Beard, Hoy ve Hoy (2009) tarafından geliştirilen akademik iyimserlik ölçeği toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ölçek, Yıldız (2011) tarafından yapılmıştır. Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formunun iç tutarlık (Cronbach Alfa) katsayıları bu araştırma için öz yeterlik için 0,70; velilere güven için 0,68; akademik vurgu için 0,79 arasında değişmektedir.

Öz Yeterlik Ölçeği: Tschannen-Moran ve Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öz yeterlik ölçeği üç alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı bu araştırma için; öz yeterlik toplam puanı için 0,88; öğrenci katılımı alt boyutu için 0,78; öğretim stratejileri alt boyutu için 0,81; sınıf yönetimi alt boyutu için 0,84 bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin betimsel istatistikleri için frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır. Akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t testi; yaş ve mesleki kıdeme anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için post hoc testlerinden çoklu karşılaştırmalardan LSD kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin, akademik iyimserliklerinin ve mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiş olup akademik iyimserliğin mesleki öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi bu bölümde sunulmuştur.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyete, yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	T	P	Fark Durumu
Öz Yeterlik	Kadın	259	4,39	0,48	372	-	0,438	0,66
	Erkek	115	4,42	0,49				
Veli ve Öğrenciye Güven	Kadın	259	3,71	0,58	372	-	0,592	0,55
	Erkek	115	3,67	0,60				
Akademik Vurgu	Kadın	259	3,57	0,44	372	1,063	0,28	Fark yoktur.
	Erkek	115	3,52	0,44				
Akademik İyimserlik (Genel)	Kadın	259	3,85	0,31	372	0,757	0,33	Fark yoktur.
	Erkek	115	3,82	0,33				

p<.05

Tablo 2 incelendiğinde akademik iyimserlik “öz yeterlik” alt boyutunda kadın sınıf öğretmenleri ortalamaları (\bar{x} =4,39; SS=0,48) ile erkek sınıf öğretmenleri (\bar{x} =4,42; SS=0,49) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. (t =-0,438; p =0,66).

“Veli ve öğrenciye güven” alt boyutunda kadın sınıf öğretmenleri ortalamaları (\bar{x} =3,71; SS=0,58) ile erkek sınıf öğretmenleri (\bar{x} =3,67; SS=0,60) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. (t =-0,592; p =0,55).

Akademik iyimserlik “akademik vurgu” alt boyutunda kadın sınıf öğretmenleri ortalamaları (\bar{x} =3,57; SS=0,44) ile erkek sınıf öğretmenleri (\bar{x} =3,52; SS=0,44) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. (t =-1,063; p =0,28).

Akademik iyimserlik ölçeği toplam puanlarına göre kadın sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =3,85; SS=0,31) ile erkek sınıf öğretmenleri ortalamaları (\bar{x} =3,82; SS=0,33) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (t = 0,757; p =0,33).

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	\bar{x}	SS	SD	F	p	Fark Durumu
Öz Yeterlik	22-27	254	4,41	0,49	3-370	1,978	0,11	Fark yoktur
	28-33	73	4,44	0,42				
	34-40	29	4,32	0,53				
	40 ve üzeri	18	4,16	0,47				
	22-27	254	3,66	0,63				
Veli ve Öğrenciye Güven	28-33	73	3,77	0,49	3-370	1,031	0,37	Fark yoktur
	34-40	29	3,74	0,38				
	40 ve üzeri	18	3,84	0,59				

Akademik Vurgu	22-27	254	3,55	0,41	3-370	0,343	0,79	Fark yoktur
	27-33	73	3,55	0,53				
	34-40	29	3,62	0,48				
	40 ve üzeri	18	3,61	0,46				
Akademik İyimserlik (Genel)	22-27	254	3,82	0,32	3-370	0,419	0,73	Fark yoktur
	27-33	73	3,87	0,29				
	34-40	29	3,85	0,27				
	40 ve üzeri	18	3,84	0,38				

$p > 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin “öz yeterlik” alt boyutunda 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,41$; $SS=0,49$), 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,44$; $SS=0,42$), 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,32$; $SS=0,53$), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,16$; $SS=0,47$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=1,978$; $p=0,11$).

“Veli ve öğrenciye güven” alt boyutunda 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,66$; $SS=0,63$), 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=43,77$; $SS=0,49$), 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,74$; $SS=0,38$), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,84$; $SS=0,59$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=1,031$; $p=0,37$).

“Akademik vurgu” alt boyutunda 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,55$; $SS=0,41$), 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,55$; $SS=0,53$), 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,62$; $SS=0,48$), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,61$; $SS=0,46$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=0,343$; $p=0,79$).

Akademik İyimserlik toplam puanlarına göre 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,82$; $SS=0,32$), 27-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,87$; $SS=0,29$), 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,85$; $SS=0,27$), 40 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,84$; $SS=0,38$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=0,419$; $p=0,73$).

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	SS	SD	F	P	Fark Durumu
Öz Yeterlik	1-4 (1)	235	4,45	0,48	3-370	2,829	0,03*	1-4
	5-10 (2)	44	4,31	0,42				
	11-15 (3)	45	4,31	0,51				
	16 ve üzeri (4)	50	4,30	0,49				

Veli ve Öğrenciye Güven	1-4 (1)	235	3,67	0,61	3-370	0,618	0,60	Fark yoktur.
	5-10 (2)	44	3,77	0,56				
	11-15 (3)	45	3,71	0,55				
	16 ve üzeri (4)	50	3,76	0,55				
Akademik Vurgu	1-4 (1)	235	3,55	0,44	3-370	2,169	0,09	Fark yoktur.
	5-10 (2)	44	3,70	0,46				
	11-15 (3)	45	3,47	0,45				
	16 ve üzeri (4)	50	3,56	0,42				
Akademik İyimserlik (Genel)	1-4 (1)	235	3,84	0,31	3-370	0,798	0,49	Fark yoktur
	5-10 (2)	44	3,89	0,30				
	11-15 (3)	45	3,79	0,35				
	16 ve üzeri (4)	50	3,83	0,34				

* $p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin “öz yeterlik” alt boyutunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=4,45$; $SS=0,48$), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=4,30$; $SS=4,30$) sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F=2,839$; $p=0,03$).

“Veli ve öğrenciye güven” alt boyutunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ortalamaları ($\bar{x}=3,67$; $SS=0,61$), 5-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=3,77$; $SS=0,56$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=3,71$; $SS=0,55$) ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=3,76$; $SS=0,55$) arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($F=0,618$; $p=0,60$).

“Akademik vurgu” alt boyutunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ortalamaları ($\bar{x}=3,55$; $SS=0,44$), 5-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=3,70$; $SS=0,46$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=3,47$; $SS=0,45$) ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=3,56$; $SS=0,42$) arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($F=2,169$; $p=0,09$).

Akademik İyimserlik toplam puanlarına göre 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,84$; $SS=0,31$), 5-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,89$; $SS=0,30$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,79$; $SS=0,35$), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,83$; $SS=0,34$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=0,798$; $p=0,49$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait t testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	T	p	Fark Durumu
Sınıf Yönetimi	Kadın	259	4,24	0,51	372	0,158	0,26	Fark yoktur.
	Erkek	115	4,23	0,46				
Öğrenci Katılımı	Kadın	259	4,21	0,50	372	1,068	0,79	Fark yoktur.
	Erkek	115	4,15	0,49				
Öğretim Stratejileri	Kadın	259	4,28	0,44	372	1,236	0,44	Fark yoktur.
	Erkek	115	4,21	0,49				
	Kadın	259	4,24	0,45	372	0,880	0,85	

Öz Yeterlik (Genel)	Erkek	115	4,20	0,44	Fark yoktur.
----------------------------	-------	-----	------	------	--------------

$p > 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda kadın sınıf öğretmenleri ortalamaları ($\bar{x}=4,24$; $SS=0,51$) ile erkek sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4,23$; $SS=0,46$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t=-0,158$; $p=0,26$).

“Öğrenci katılımı” alt boyutunda kadın sınıf öğretmenleri ortalamaları ($\bar{x}=4,21$; $SS=0,50$) ile erkek sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4,15$; $SS=0,49$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t=1,068$; $p=0,79$).

“Öğretim stratejileri” alt boyutunda kadın sınıf öğretmenleri ortalamaları ($\bar{x}=4,28$; $SS=0,44$) ile erkek sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4,21$; $SS=0,49$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t=1,236$; $p=0,44$).

Öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına göre kadın sınıf öğretmenleri puan ortalamaları ($\bar{x}=4,24$; $SS=0,45$) ile erkek sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4,20$; $SS=0,44$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t=0,880$; $p=0,85$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerinin yaşa göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliklerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	\bar{x}	SS	SD	F	p	Fark Durumu
Sınıf Yönetimi	22-27 (1)	254	4,24	0,52	3-370	0,605	0,61	Fark yoktur
	28-33 (2)	73	4,26	0,41				
	34-40 (3)	29	4,20	0,39				
	40 ve üzeri (4)	18	4,09	0,60				
Öğrenci Katılımı	22-27 (1)	254	4,22	0,50	3-370	3,539	0,01*	1-3
	28-33 (2)	73	4,22	0,44				1-4
	34-40 (3)	29	4,00	0,54				2-3
	40 ve üzeri (4)	18	3,92	0,48				2-4
Öğretim Stratejileri	22-27 (1)	254	4,28	0,45	3-370	2,191	0,08	Fark yoktur
	27-33 (2)	73	4,26	0,39				
	34-40 (3)	29	4,18	0,40				
	40 ve üzeri (4)	18	4,01	0,84				
Öz Yeterlik (Genel)	22-27 (1)	254	4,25	0,45	3-370	2,132	0,09	Fark yoktur.
	27-33 (2)	73	4,25	0,38				
	34-40 (3)	29	4,13	0,40				
	40 ve üzeri (4)	18	4,01	0,60				

* $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,24$; $SS=0,52$), 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,26$; $SS=0,41$), 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,20$; $SS=0,39$), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,09$; $SS=0,60$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=0,605$; $p=0,61$).

“Öğrenci katılımı” alt boyutunda 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,22$; $SS=0,50$) ile 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,00$; $SS=0,54$), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=3,92$; $SS=0,48$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,22$; $SS=0,44$) ile 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=4,00$;

SS=0,54), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =3,92; SS= 0,48) arasında anlamlı bir fark görülmüştür (F=3,539; p=0,01).

“Öğrenim stratejileri” alt boyutunda 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,28; SS=0,45), 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,26; SS=0,39), 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,18; SS=0,40), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,01; SS=0,84) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (F=2,191; p=0,08).

Öz yeterlik ölçeği toplam puanlara bakıldığında 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,25; SS=0,45), 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,25; SS=0,38), 34-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,13; SS=0,40), 40 ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,01; SS=0,60) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (F= 2,132; p= 0,09).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	SS	SD	F	P	Fark Durumu
Sınıf Yönetimi	1-4 (1)	235	4,25	0,51	3-370	0,902	0,44	Fark yoktur.
	5-10 (2)	44	4,27	0,45				
	11-15 (3)	45	4,26	0,46				
	16 ve üzeri (4)	50	4,13	0,49				
Öğrenci Katılımı	1-4 (1)	235	4,23	0,50	3-370	2,882	0,03*	1-4 2-4
	5-10 (2)	44	4,23	0,46				
	11-15 (3)	45	4,16	0,51				
	16 ve üzeri (4)	50	4,00	0,47				
Öğretim Stratejileri	1-4 (1)	235	4,30	0,41	3-370	3,002	0,03*	1-4
	5-10 (2)	44	4,24	0,58				
	11-15 (3)	45	4,23	0,39				
	16 ve üzeri (4)	50	4,09	0,60				
Öz Yeterlik (Genel)	1-4 (1)	235	4,26	0,44	3-370	2,371	0,07	Fark yoktur.
	5-10 (2)	44	4,25	0,45				
	11-15 (3)	45	4,22	0,41				
	16 ve üzeri (4)	50	4,07	0,49				

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerinin “Sınıf yönetimi” alt boyutunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ortalamaları (\bar{x} =4,25; SS=0,51), 5-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları (\bar{x} =4,27; SS=0,45), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları (\bar{x} =4,26; SS=0,46) ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları (\bar{x} =4,13; SS=0,49) arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (F= 0,902; p=0,44).

“Öğrenci katılımı” alt boyutunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,23; SS=0,50), 5-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları (\bar{x} =4,23; SS=0,46), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip (\bar{x} =4,00; SS=0,47) sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür (F=2,882; p= 0,03).

“Öğretim stratejileri” alt boyutunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ortalamaları ($\bar{x}=4,30$; $SS=0,41$) ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}= 4,09$; $SS=0,60$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($F=3,002$; $p= 0,03$).

Öz yeterlik ölçeği toplam puanlarına bakıldığında 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ortalamaları ($\bar{x}=4,26$; $SS=0,44$), 5-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=4,25$; $SS=0,45$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=4,22$; $SS=0,41$) ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmeni ortalamaları ($\bar{x}=4,07$; $SS=0,49$) arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($F=2,371$; $p= 0,07$).

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik ve Mesleki Öz Yeterliklerinin Karşılaştırılması

	1	2	3	4	5	6	7	8
Akademik İyimserlik (1)	1							
<i>Öz Yeterlik (2)</i>	0,55**	1						
<i>Veli ve Öğrenciye Güven (3)</i>	0,78**	0,27**	1					
<i>Akademik Vurgu (4)</i>	0,41**	-0,07	-0,00	1				
Öz Yeterlik İnancı(5)	0,40**	0,49**	0,32**	-0,03	1			
<i>Sınıf Yönetimi(6)</i>	0,37**	0,42**	0,30**	-0,00	0,92**	1		
<i>Öğrenci Katılımı(7)</i>	0,42**	0,50**	0,37**	-0,74	0,92**	0,78**	1	
<i>Öğretim Stratejileri (8)</i>	0,32**	0,42**	0,21**	-0,00	0,90**	0,75**	0,74**	1

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki öz yeterlilik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,40$).

Akademik iyimserlik ile öz yeterlik inancına ilişkin alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde sınıf yönetimi alt boyutu $r=0,37$; öğrenci katılımı alt boyutu $r=0,42$; öğretim stratejileri alt boyutu ile $r=0,32$ pozitif, anlamlı, orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Öz yeterlik inancı ile akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin alt boyutlar arasındaki korelasyonel değerler incelendiğinde akademik iyimserlik öz yeterlik alt boyutu ile $r=0,55$ anlamlı, pozitif ve orta; veli ve öğrenciye güven alt boyutu ile $r=0,78$ anlamlı, pozitif ve yüksek; akademik vurgu alt boyutu ile $r=0,41$ anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Akademik iyimserlik alt boyutları ve öz yeterlik inancı alt boyutları arasındaki korelasyonel değerler incelendiğinde öz yeterlik alt boyutu ile sınıf yönetimi $r=0,42$; öğrenci

katılımı $r=0,50$; öğretim stratejileri $r=0,42$ anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Veli ve öğrenciye güven alt boyutu ile sınıf yönetimi $r=0,30$; öğrenci katılımı $r=0,37$; öğretim stratejileri $r=0,21$ arasında anlamlı, pozitif, zayıf ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik vurgu alt boyutu ile sınıf yönetimi $r= -0,03$; öğrenci katılımı $r= -0,74$; öğretim stratejileri $r= -0,00$ arasında anlamlı, negatif, zayıf ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin mesleki öz yeterlik algılarını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi testi uygulanmıştır. Üçüncü alt problemde yer alan mesleki öz yeterlik algılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Mesleki Öz Yeterlik Algıları Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Akademik İyimserlik	0.57	0.06	0.40	8.63	0.00
R=.40 R ² =.16 F =74.58 P=.00					

Tablo 9’da görüldüğü üzere akademik iyimserlik, mesleki öz yeterlik puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R=.40$, $R^2=.16$, $p<.05$). Akademik iyimserlik puanları mesleki öz yeterlik puanlarının %16’sını açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle akademik iyimserlik, mesleki öz yeterlik puanının %16’sını etkilemektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan 374 sınıf öğretmenin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olup olmadığı incelendiğinde akademik iyimserlik düzeyleri ve mesleki öz yeterlik algıları toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algılarının benzerlik gösterdiği, cinsiyet faktörünün anlamlı farklılık oluşturacak bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Aydın (2019), araştırmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin benzer seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2021) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet faktöründen etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Ercan (2017) araştırmasında akademik iyimserlik genel puan ortalamasının ve öz yeterlik alt boyutunun kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kaşçı (2021), araştırmasında kadın veya erkek sınıf öğretmenleri arasında mesleki öz yeterlik algısına ilişkin istatistiksel olarak bir fark görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2019), Duman (2020), Elgit (2020), Şahin (2019) ve Yılmaz (2020) araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmiştir. Baloğlu (2020), Kuru (2018) ve Toy (2015) araştırma sonuçlarında kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Baloğlu (2020), bu farklılığın kadın öğretmenlerin iş hayatı dışında da çok

fazla işle meşgul olmalarından kaynaklandığını ifade etmektedir. Korkut (2009) ve Oğuz (2009)'un araştırmasına göre erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmaktadır. Bu farklılığın nedenini Oğuz (2009) erkeklerin sosyal hayatlarında da kendilerine daha fazla güvenmeleri olarak yorumlamaktadır. Toy (2015) ise meslek olarak öğretmenliğin birçok yönden kadınlar için daha uygun olarak görülmesinden dolayı cinsiyet faktörünün farklılığa sebep olduğunu ifade etmiştir.

Yaşın sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olup olmadığı incelendiğinde akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı; mesleki öz yeterlik algıları toplam puanlarının yalnızca öğrenci katılımı alt boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık 22-27 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri ile 40 yaş ve üzeri yaşındaki sınıf öğretmenlerine arasında görülmektedir. Bunun nedeni 22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin büyük bir hevesle ve inançla mesleklerine başlamaları ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için teknoloji ve güncel değişikliklerden yararlanmaları olabilir. Bu durum, 22-27 yaş arası sınıf öğretmenlerinin genç ve dinamik olmaları nedeniyle mesleklerinde de kendilerine olan inançlarını desteklemektedir ifadesiyle açıklanabilir. Literatürde bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren sonuçlar bulunmaktadır. Erdoğan (2013), Karaçam (2016) ve Uzun (2014) araştırma sonuçlarında, bu çalışmada olduğu gibi yaş faktörünün akademik iyimserlik üzerinde farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aydın (2016), Duman (2020), Türkan (2017) ve Sağlam (2018) araştırma sonuçlarında yaşın mesleki öz yeterlik üzerinde anlamlı farklılık oluşturacak bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olup olmadığı incelendiğinde akademik iyimserlik düzeylerinin toplam puanlarının mesleki kıdeme göre güven ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik alt boyutunda ve akademik iyimserlik genel puan ortalamalarında ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin meslekte tecrübe edindikçe akademik iyimserliklerine ilişkin kendilerine daha fazla inandıkları ve kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Biroğlu (2015), Aydın (2019) ve Uysal (2021) yapmış oldukları araştırma sonuçlarında öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin kıdem yılı arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça akademik iyimserlikleri de artmaktadır. Mesleki öz yeterlik algıları toplam puanlarının mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi ve öz yeterlik genel puan ortalamasında anlamlı farklılığa sahip olmadığı; öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutunda ise 1-4 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutunda 1-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. 1-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında öğrenmek ve öğretmek için çaba harcaması, araştırması ve kendini sürekli geliştirme çabası içinde olması bu durumun nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Literatürde bu sonuçlarla benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Duman (2020) ve Kaşçı (2021) araştırma sonuçlarında mesleki kıdemin öz yeterlik üzerinde anlamlı bir fark oluşturacak etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaşçı (2021)'nin araştırmasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık sonucunu elde etmesi araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Elgit (2020) araştırması sonucunda mesleki kıdemin öz yeterliği etkilediği sonucu araştırma sonucumuzla benzerlik

gösterirken, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin diğer gruplardan düşük çıkması araştırma sonucumuzla çelişmektedir. Bu sonuca göre farklı bir bakış açısı olarak 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte yeni olmalarından dolayı yaşayacağı zorluk ve beklenmeyen durumların öz yeterliği olumsuz etkileyebileceği de ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r= 0,40$). Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri arttıkça mesleki öz yeterlik inançlarının da artacağı söylenebilir. Akademik iyimserlik ile mesleki öz yeterlik inancına ait alt boyutlar arasında pozitif, anlamlı, orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri arttıkça öz yeterlik inancı alt boyutlarında da anlamlı bir artış olacağı söylenebilir. Mesleki öz yeterlik inancı ile akademik iyimserlik ölçeğinin öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde; veli ve öğrenciye güven alt boyutunda ise anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar (2020) araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik ve bireysel akademik iyimserliklerinin pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenliği mesleğinin temel eğitimdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda araştırmamızda yer alan akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algıları değişkenlerinin her biri önem arz etmektedir. Literatürde birbirinden ayrı olarak ele alınan araştırmalarda sıkça karşımıza çıkan akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik kavramları bu çalışmada bir arada ele alınarak çalışmanın farklılığı ve ana kavramı olmuştur. Bu nedenle araştırmada akademik iyimserliğin, mesleki öz yeterlik algısını yordama gücünü tespit etmeye ayrı bir önem verilmiştir. Akademik iyimserlik genel puan ortalaması mesleki öz yeterlik algısı puan ortalamalarının %16'sına etki etmektedir. Bu sonuçtan mesleki öz yeterlik kavramının %16'lık bir bölümünün akademik iyimserlikten oluştuğu yorumu yapılabilir.

Kaynaklar

- Aydın, S. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, S., & Demir, T. (2014). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (kütahya merkez ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Hoy, A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Biroğul, H. K., & Deniz, M. E. (2017) Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Elementary Education Online*, 16(2), 814-825.

- Bozkurt, Ö., & Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 251-263.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). *Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale*. Eğitim ve Bilim (Education and Science), 30(137), 74-81.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Eker, C., & Çelik, S.P. (2022). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 8(54), 818–826.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak İli örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: the role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Hoy, A.W. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct, *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- İnce, M. (2020). Preschool teachers opinions regarding in-service training needs a phenomenological research. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 381–417.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaşçı, T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, A.Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen çalışma öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir kişinin özgürlüğünü ölçmek. *Eğitim ve Bilim*, 46, 205.
- Kirby, M. M. (2009). *Academic optimism and community engagement in urban elementary*. PhD. Thesis, Williamsburg, VA., College of William and Mary.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research: an applied orientation* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Oğuz, A., & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14(1), 23-36.

- Özaydın, T. E., Çavaş, P., & Cansever, B. A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17(7), 783-805.
- Yılmaz, E.,& Kurşun, A. T. (2015). *Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35), 46-69.
- Yılmaz, E., Uğuz, M., & Ünal, A. (2016). Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *1st International Academic Research Congress*, Antalya.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

Extended Abstract

Classroom teachers, who try to control many points in the development of students as well as academic performance in the learning process, should feel competent and safe in order to manage this whole process successfully. This sense of confidence and competence forms the concept of academic optimism, which has effects on students. It consists of three sub-dimensions: academic optimism, teacher efficacy (collective efficacy), confidence, and academic emphasis (Smith & Hoy, 2007, p. 139). Academic emphasis covers not only teachers but also the entire school structure and requires the school to have a perfectionist perspective (Hoy, 2012, p. 94). For students, families and teachers who see success as a common goal, another factor considered as important as academic emphasis is the feeling of trust; In educational environments where there is a sense of trust, students express themselves more easily and become more successful (Smith & Hoy, 2007, p. 15). Collective efficacy, which is another sub-dimension of academic optimism and also considered as self-efficacy by Bandura, is expressed as the ability of individuals to perceive their own behaviors and experiences and to see them adequately, and is accepted as the ability to have a cognitive perspective (Goddard, Logerfo & Hoy, 2004, p. p. 404). Woolfolk (2017) states that teachers' self-efficacy affects the classroom environment and that they can cope with the difficulties and failures they encounter in education in line with their self-efficacy beliefs. Teacher self-efficacy affects classroom management, active learning, and determining appropriate strategies based on individual differences (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, p. 785). The ultimate aim of education is to develop and change something about oneself while teaching individuals something; For this reason, teachers who believe in themselves and feel safe are expected to give the same belief and confidence to their environment (Kant, 2018, p. 15).

This study designed with quantitative research aimed to determine the relationship between primary school teachers' academic optimism and professional self-efficacy perceptions and to determine whether this relationship differs significantly in terms of various variables such as gender, age and professional seniority. The relational survey model was applied in the study. The data of the research were obtained by applying it to 374 classroom teachers working in the Etimesgut district of Ankara province in 2021-2022. The data of the research were collected with the "Academic Optimism Scale" and "Self-

Efficacy Scale". Frequency (f), percentage (%), mean (\bar{x}) and standard deviation (SD) values were used for the descriptive statistics of the data obtained from the study. Pearson Correlation Coefficient was calculated to understand whether there is a significant relationship between academic optimism and professional self-efficacy perceptions. In order to determine whether academic optimism and professional self-efficacy perceptions differ significantly by gender in the analysis of the data, t-test for independent groups; One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether there was a significant difference between age and professional seniority, and LSD from multiple comparisons from post hoc tests was used to determine between which groups the differences were.

When examining whether gender has an effect on primary school teachers' perception of academic optimism and professional self-efficacy, it was concluded that the total scores of academic optimism levels and professional self-efficacy perceptions did not differ according to gender. When examining whether the age has an effect on the perception of academic optimism and professional self-efficacy of classroom teachers, it was found that the total scores of academic optimism levels did not differ according to age; It was concluded that the total scores of professional self-efficacy perceptions differed only in the student participation sub-dimension. This difference is seen between classroom teachers aged 22-27 and classroom teachers aged 40 and over. When examining whether professional seniority has an effect on classroom teachers' perception of academic optimism and professional self-efficacy, it was concluded that there was no significant difference in the sub-dimensions of confidence and academic emphasis of the total scores of academic optimism levels compared to professional seniority. It was concluded that there was a significant difference in favor of classroom teachers with 16 years and above professional seniority in the self-efficacy sub-dimension and academic optimism overall score averages. When we look at the relationship between the academic optimism levels of the classroom teachers and their professional self-efficacy perceptions, it was concluded that there is a moderately significant positive relationship ($r= 0.40$). When the correlational values between academic optimism sub-dimensions and self-efficacy belief sub-dimensions were examined, self-efficacy sub-dimension and classroom management $r=0.42$; student participation $r=0.50$; instructional strategies $r=0.42$ significant, positive and moderate correlation was found. Confidence in parents and students sub-dimension and classroom management $r=0.30$; student participation $r=0.37$; A significant, positive, weak and moderate relationship was found between instructional strategies $r=0.21$. Classroom management with academic emphasis sub-dimension $r= -0.03$; student participation $r= -0.74$; A significant, negative, weak and high correlation was found between teaching strategies $r= -0.00$. According to this result, it can be said that as the academic optimism levels of the classroom teachers increase, their professional self-efficacy beliefs will also increase. It was concluded that there is a positive, significant, moderate relationship between academic optimism and the sub-dimensions of professional self-efficacy belief. Considering the importance of the classroom teaching profession in basic education, each of the variables of academic optimism and professional self-efficacy perceptions in our research is important. The concepts of academic optimism and professional self-efficacy, which are frequently encountered in studies that are handled separately from each other in the literature, were considered together in this study and became the main concept and difference of the study. For this reason, special attention was given to determining the power of academic optimism to predict professional self-efficacy perception in the study. Academic optimism overall score average affects 21% of professional self-efficacy perception mean score ($R=0.40$, $R^2 =0.21$, $p<0.05$). From this result, it can be interpreted that 21% of the concept of professional self-efficacy consists of academic optimism.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1399-1414, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÖZEL YETENEKLİ VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA BELLEĞİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

Esmehan ÖZER**

Hülya KOÇ***

Geliş Tarihi: 16.08.2023

Kabul Tarihi: 05.09.2023

Öz

Bu çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, genel yetenek alanında tanı alarak Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 22 özel yetenekli öğrenci ile genel eğitim sınıflarında öğrenim görüp özel yetenek tanısı olmayan 22 tipik gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcıların çalışma belleği performanslarını belirlemek amacıyla toplam dört boyut ve dokuz alt ölçekten oluşan “Çalışma Belleği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde Kırıkkale ilinde bulunan BİLSEM’e ve ilkokullara gidilip ölçek bireysel olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 28 programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerin sözel/görsel kısa süreli bellek, sözel/görsel çalışma belleği ve Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ana dili Türkçe olup genel yetenek alanında özel yetenekli olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri çalışma belleğinin tüm bileşenleriyle ölçümlenip geçerlilik, güvenirlik ve standardizasyon çalışmaları yapılmış bir araçla ilk kez ele alınıp incelenmiştir. Araştırma bulguları ilgili alan yazını doğrultusunda tartışılmış, ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenekli öğrenciler, çalışma belleği, sözel çalışma belleği, görsel çalışma belleği.

* Bu çalışma, “Lisans Öğrencileri Proje Yarışması” sonucunda Kırıkkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmeye hak kazanan “Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Çalışma Belleği Becerilerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi” adlı, 2022 / 061 sayılı proje çerçevesinde üretilmiştir ve 08-11 Haziran 2023’te gerçekleştirilen 10. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (International Eurasian Educational Research Congress [EJER]) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi, esmehanozer@kku.edu.tr.

*** Lisans Öğrencisi; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, hulyak557@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurul İzni: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, 23.08.2022 tarihli karar.

EXAMINATION OF WORKING MEMORY SKILLS OF GIFTED AND TYPICAL DEVELOPMENT STUDENTS

Abstract

The purpose of this study was to compare the working memory skills of the students with gifted and typical development in the 3rd and 4th grades of primary school. The comparative descriptive research model was used for the purpose of the study. Participants of this study consisted of a total 44 primary school 3rd and 4th grade students, 22 of whom were diagnosed with gifted in general abilities and ongoing to the Science and Art Center (SAC) and the remaining 22 of whom with typical development. In the study, the "Working Memory Scale," consisting of four dimensions and nine subtests, was used to determine the participants' working memory performance. During the data collection process of the research, the scale was individually administered by visiting the SAC and primary schools in Kirikkale. The SPSS 28 program was used for the analysis of the obtained data. Study findings showed that there were statistically significant differences between students with gifted and typically developing students in terms of verbal/visual short-term memory, verbal/visual working memory, and Working Memory Scale overall standard scores. The working memory skills with all component of the students with gifted and typical development whose tongue language Turkish were evaluated for the first time with a valid, reliable, and standard tool. The research findings were discussed in light of the related literature, and suggestions were made for further research and practices.

Keywords: Gifted students, working memory, verbal working memory, visual working memory.

Giriş

Çalışma belleği, bilişsel süreçler için gerekli bilginin geçici olarak tutulup işlendiği sistemdir (Baddeley, 1992; Bayliss, vd., 2005; Tirapu-Ustároz & Muñoz-Céspedes, 2005). Bireyler akıl yürütme, öğrenme ve kavrama gibi karmaşık görevleri yerine getirirken bu sistemin devreye girdiği varsayılmaktadır (Baddeley, 2010). Bireyler matematik problemlerini zihinlerinden yapma esnasında sayıları ve işlemleri zihinlerinde tutarlarken, bir yol tarifi alırlarken ya da bir telefon numarasını akıllarında tutarlarken çalışma belleklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Gökçe vd., 2021). Bir başka deyişle çalışma belleği, bireylerin kısa ve uzun süreli bellekleri arasında bir arayüz gibi görev alıp iş birliği sağlayarak bilişsel işleme süreçlerinde aktif rol oynamaktadır (Dehn, 2008).

Çalışma belleği, Miller ve diğerlerinin "Planlar ve Davranış Yapısı (Plans and the Structure of Behaviour)" adlı kitabında 1960 yılında ilk kez ortaya atılmıştır (Baddeley, 2002). O günden bu yana dinamik ve sistematik bir anlayışla evrilerek çok bileşenli bir bellek sistemine dönüşmüştür (Yuan vd., 2006). Bu süreçte Baddeley ve Hitch (1974) araştırmaları doğrultusunda çalışma belleğinin ses bilgisel döngü (phonological loop), görsel-mekânsal kayıt defteri (visuospatial sketchpad) ve merkezî yönetici (central executive) bileşenlerinden oluştuğunu varsaydıkları bir model ortaya koymuşlardır (Baddeley, 1992; 2002). Bu bileşenlerden ses bilgisel döngü, belli uzunlukta bir ses kayıt cihazı gibi işlevde bulunarak sözcükleri ya da işitsel girdileri algılayıp sırayla kaydeder. Bu işitsel girdiler tekrarlar ile kayıt cihazına yeniden kaydedilmez ise hızla bozularak yerine yeni girdilere bırakır (Dehn, 2008). Dolayısıyla fonolojik döngü, konuşma olmak üzere duyulan uyarın için yalnızca geçici bir depodur (Henry, 2012). Baddeley ve Hitch (1974)'nin modelinde yer alan ikinci bileşen olan görsel-mekânsal kayıt defteri, görsel-mekânsal bilginin geçici olarak depolanması ile prova

edilerek yenilenmesinden sorumludur (Baddeley, 1992; 2003). Görsel-mekânsal kayıt defterindeki görsel-mekânsal bilginin bozulması da fonolojik döngüde olduğu gibi birkaç saniye kadar hızlı olmakla beraber unutulma oranının uyarının karmaşıklığı ve süresi ile bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Dehn, 2008). Modelde yer alan üçüncü bileşen merkezî yöneticinin ise dikkat kontrolünden sorumlu olduğu varsayılmaktadır (Baddeley, 2003). Bir başka ifadeyle merkezî yönetici dikkatin odaklanması, bölünmesi, değiştirilmesi ve dağılımında kritik rol üstlenmektedir. Aynı zamanda çalışma belleği bileşenleri arasındaki koordinasyonu üstlenen merkezî yürütücü çalışma belleği sisteminin beyni olarak da ifade edilmektedir (Henry, 2012).

Özel yetenekli birey; IQ (zekâ bölümü) tabanlı sınıflandırmalar temel alındığında 130 ve üstü IQ'ya sahip olan, yetenek tabanlı gelişimsel sınıflandırmalarda ise bilişsel, psikomotor ve sanat gibi çeşitli alanlarda özel yetenekli birey olarak tanımlanmaktadır (<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937>). Türkiye'de 1990'lı yılların başından bu yana özel yetenekli olarak tanımlanmış öğrencilerin destek eğitim hizmetleri Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) okuldan arta kalan zamanlarında sürdürülmektedir (Sezginsoy, 2007). Türkiye'ye özgü bir model olan BİLSEM'ler, örgün eğitim kurumlarına giden genel zihinsel, görsel sanatlar ya da müzik alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirip kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak için destek hizmet vermektedir.¹ Türkiye'de özel yetenekli tanısı alarak BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin genel yetenek alanında tanılanma sürecinde; Stanford-Binet, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Geliştirilmiş Formu (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised [WISC-R]), Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children-IV [WISC-IV]), Anadolu-Sak (ASİS) gibi zekâ testleri ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi ([CAS]), görsel sanatlar yetenek alanında tanılanma sürecinde; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ölçütler, müzik yetenek alanında tanılanma sürecinde ise müziksel işitme/bellek ve müziksel farkındalık alanlarında sınıf düzeylerine uygun sorular ile değerlendirilmeler gerçekleştirilmektedir (Leana-Taşçılar, 2021).

Alan yazınında özel yetenekli öğrencileri ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerini karşılaştırarak inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Aloway ve Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry vd., 2021; Calero vd., 2007; Hoard vd., 2008; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014; Leikin vd., 2013; Rocha vd., 2020; van Viersen vd., 2016). Yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Rodríguez-Naveiras ve diğerleri (2019) özel yetenekli ve ortalama zekâyâ sahip öğrencilerin çalışma belleği becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalarını analiz ederek bir meta-analizi yapmış ve sözel ile görsel çalışma belleği becerilerinde özel yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, Ackerman ve diğerlerinin (2005) de belirttiği gibi çalışma belleği ve zekâ arasında ilişki olduğunu belirtse de bu ilişkinin nasıl kurulduğuna ilişkin kapsamlı bir açıklamaya ihtiyaç duyulduğunu raporlamışlardır. Ayrıca araştırmada çalışma belleği becerilerinin psikometrik niteliklere sahip standart bir araçla değerlendirilmesinin de önemi vurgulanmıştır.

Alan yazınında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri çeşitli araçlarla değerlendirilerek ortaya konulmaktadır. Aloway ve Elsworth (2012)

¹<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24736&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>

ile van Viersen ve diğerleri (2016) araştırmalarında, Aloway (2007) tarafından geliştirilen Otomatik Çalışma Belleği Değerlendirme Aracını (Automated Working Memory Assessment) kullanarak özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini incelemişlerdir. Aloway ve Elsworth (2012) aracın Dinlediğini Hatırlama (Listening Recall) ve Uzamsal Hatırlama (Spatial Recall) alt testlerini kullanırken van Viersen ve diğerleri (2016) Uzamsal Hatırlama, Geriye Rakam Hatırlama (Backward Digit Recall) ve Farklı Olanı Eleme (Odd-One-Out) alt testlerini kullanmışlardır. Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden sözel ve görsel-uzamsal çalışma belleklerinin daha başarılı olduğunu göstermektedir (Aloway ve Elsworth, 2012; van Viersen vd., 2016). Almeida (2017), van de Weijer-Bergsma ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Maymun Oyunu (The Monkey Game) ile özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini incelemiştir. Araştırmacı, sözel ve görsel-uzamsal çalışma belleklerine ilişkin özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir. Aubry ve diğerleri (2021) ise Gonthier ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Uyarlanabilen Karmaşık Uzam Görevi (Adaptive Complex Span Task) aracının görsel-uzamsal, sözel alt testlerin yanı sıra matematiksel alt test ile özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini ele almışlardır. Araştırmacılar uygulanan bu testlerle özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleklerinin daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir.

Hoard ve diğerleri (2008), Pickering ve Gathercole (2001) tarafından geliştirilen Çocuklar için Çalışma Belleği Test Bataryasının (Working Memory Test Battery for Children), Rakam Hatırlama (Digit Recall), Sözcük Listesi Eşleştirme (Word List Matching), Sözcük Listesi Hatırlama (Word List Recall), Anlamsız Sözcük Listesi Hatırlama (Nonword List Recall), Blok Hatırlama (Block Recall), Labirent Belleği (Mazes Memory), Dinlediğini Hatırlama (Listening Recall), Sayım Hatırlama (Counting Recall) ve Geriye Rakam Hatırlama (Backward Digit Recall) alt testlerini kullanmışlardır. Hoard ve diğerleri (2008) yapılan bütün bu alt testler ile çalışma belleğinin ses bilgisel döngü, görsel-mekânsal kayıt defteri ve merkezî yönetici bileşenlerine yönelik bir ölçümlene yaptıklarını, elde ettikleri sonuçların ise tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla özel yetenekli öğrencilerde daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Leikin ve diğerleri (2013), Wechsler (1997) tarafından geliştirilen Wechsler Yetişkinler için Zekâ Ölçeğinin (Wechsler Intelligence Scale for Adults [WAIS-III]), Kısa-Sürelili Bellek-Sayı Uzam Testi (Short-Term Memory-Digit Span Test), Sayılar ve Harfler Testi (Digits and Letters Test) ve Corsi (1972) tarafında geliştirilen Görsel-Uzamsal Çalışma Belleği Testini (Visio-Spatial Working Memory Test) kullanmışlardır. Araştırmacılar özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden görsel-uzamsal ve çalışma belleğinin yanı sıra sözel kısa süreli belleklerinde de yüksek performans sergilediklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde Rocha ve diğerleri (2020), Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeğinin (Wechsler Intelligence Scale for Children [WISC-III]) Simoes ve diğerleri (2003) tarafından Portekizceye çevrilmiş versiyonundan Rakam Test Belleğini (Memory of the Digit Test) ve Rey Karmaşık Figür Testini (Rey Complex Figure Test) kullanıp özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini inceleyerek özel yetenekli öğrencilerin daha başarılı bir performans sergilediklerini belirtmişlerdir.

Leana-Taşçı ve Cinan (2014) ana dili Türkçe olan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerini Koppitz (1977)'in geliştirdiği, Yalın ve

Karakaş (1994)'ın güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışmalarını yaptığı Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testinin, İşitsel-Sözel, Görsel-Sözel, Görsel-Yazılı ve İşitsel-Yazılı alt testleri ile Basit ve Karmaşık Uzam görevleri aracılığıyla incelemiştir. Araştırmacılar, karmaşık uzam görevleri bakımından sözcük uzamı ve cümle-sayı uzamı görevlerinde özel yeteneklilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. İşitsel-Yazılı ve Görsel-Yazılı ölçümlerde, özel yeteneklilerin lehine anlamlı bir fark olduğu raporlanmıştır. Bu sonuç ise özel yeteneklilerin yazılı alt testlerde ve sayılarla ölçülen kısa süreli bellek becerilerinde tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Köksal ve Akkaya (2017) da ana dili Türkçe olan özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli belleklerini değerlendirebilmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli belleklerinin akranlarına göre daha fazla kapasiteye sahip olduklarını ve tanı-değerlendirme süreçlerinde sözel kısa süreli bellek testlerine de yer verilebileceğini ifade etmişlerdir.

Ergül ve diğerleri (2018) yaptıkları alan yazını incelemesi neticesinde Türkiye'de de çalışma belleğine yönelik ilginin ve çalışmaların sayısının arttığını ve yapılan bu araştırmalarda çalışma belleğinin ölçülmesine yönelik araçlar / görevler geliştirildiğini raporlamışlardır. Bununla beraber bu araç ve görevlerin çalışma belleğinin tüm bileşenlerini kapsamadığı gibi geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının da sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla ana dili Türkçe olup özel yetenekli olan öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin çalışma belleğinin tüm bileşenlerinin ölçümlendiği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış standart bir araçla değerlendirildiği bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu kapsamda çalışmada ana dili Türkçe olan özel yetenek tanısını genel yetenek alanında alan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri tüm bileşenleriyle standart bir araçla ilk kez karşılaştırılarak incelenecektir. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği puanlarının karşılaştırılarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel kısa süreli bellek puanları farklılaşmakta mıdır?
- 2- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel çalışma belleği puanları farklılaşmakta mıdır?
- 3- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek puanları farklılaşmakta mıdır?
- 4- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel çalışma belleği puanları farklılaşmakta mıdır?
- 5- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları farklılaşmakta mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde, belli değişkenler açısından karşılaştırılan gruplar ayrıntılı bir biçimde betimlenmekte, ardından ise yapılan bu betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2018).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kırıkkale ilindeki BİLSEM'e genel yetenek alanında tanı olarak devam eden 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 22 özel yetenekli öğrenci (11 kız, 11 erkek) ile genel eğitim sınıflarında öğrenim görüp özel yetenek tanısı olmayan 22 tipik gelişim gösteren öğrenci (11 kız, 11 erkek) olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki grupta da yer alan öğrencilerin 11'i 3. sınıf, 11'i 4. sınıf öğrencisidir. Özel yetenekli öğrenciler; resmî olarak tanı almış, ek bir yetersizlikleri olmayan (dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme bozukluğu vb.), okullarının kaynaştırma programlarına ve BİLSEM'e devam eden öğrencilerdir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler ise herhangi bir yetersizliği olmayan (zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, özgül öğrenme bozukluğu vb.), sınıf öğretmenleri tarafından ortalama başarı düzeyine sahip oldukları belirtilen öğrenciler arasından seçilmiştir. Hem özel yetenekli hem tipik gelişim gösteren öğrencilerin yaş ortalaması 9,4 olarak hesaplanmıştır. Sınıf düzeyi ve cinsiyete göre eşleştirilen bu öğrencilerin ana dilleri Türkçedir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcıların çalışma belleği performanslarını belirlemek amacıyla Ergül ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen "Çalışma Belleği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5-10 yaş aralığındaki öğrencilerin çalışma belleği becerilerini sözel ve görsel alt alanlarda sözel/görsel kısa süreli bellek ile sözel/görsel çalışma belleği olarak toplam dört boyutta dokuz alt test ile değerlendirme olanağı sunmaktadır. Sözel alt boyutunda yer alan sözel kısa süreli bellek; Rakam Hatırlama, Sözcük Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Hatırlama testlerinden oluşurken, sözel çalışma belleği; Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama alt testlerinden oluşmaktadır. Görsel alt alanında ise görsel kısa süreli bellek; Desen Matrisi ve Blok Hatırlama, görsel çalışma belleği; Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Ayırt Etme testlerinden oluşmaktadır. Bu testlerin uygulanması esnasında öğrenciye her bir maddede yer alan diziler sırasıyla ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmekte ve öğrencinin her bir dizideki denemelerden en az birisinde başarılı olması durumunda bir sonraki madde ile devam edilmektedir. Öğrenciler doğru sırada hatırladıkları her bir dizi için bir puan alırlar (Ergül vd., 2018).

Ergül ve diğerleri (2018) ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak faktör yük değerlerini .40 ila .93 arasında, ayrıricılığa ilişkin ise madde toplam puan korelasyonlarını .40'ın üzerinde hesapladıklarını belirterek yaşa bağlı olarak performansta anlamlı farklılıklar bulguladıklarını raporlamışlardır. Ölçeğin test yarılama yöntemine dayalı iç tutarlık güvenilirliği .66'nın üzerinde hesaplanarak iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeyinin orta ve yüksek olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirliği ise .41 ila .83 arasında, orta ve yüksek düzeyde hesaplanmıştır.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, özel yetenekli tanısı olan öğrencilerin çalışma belleği beceri ve performanslarının tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve çalışmanın etik kurallara uygunluğunun tespiti için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin ardından araştırmacılar Kırıkkale ilinde bulunan BİLSEM'e ve ilkokullara giderek yöneticiler ve sınıf öğretmenleri ile görüşerek katılımcı belirleme ölçütlerini iletmişlerdir. Daha sonra araştırmacılar bu ölçütlerle uyan öğrenci velileri, okul ve BİLSEM yöneticileriyle toplantı yaparak veli onamları alınan öğrencilere ölçeği uygulamışlardır. Ölçek BİLSEM ve ilkokullarda sessiz bir odada uygulanmış ve ulaşılan veriler “Çalışma Belleği Ölçeği Sonuç Raporu” ile raporlanmıştır. Yaklaşık 30 dakika süren uygulamalar iki oturumda 2-5 dakikalık bir mola ile tamamlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Çalışma Belleği Ölçeği” uygulamasının doğru bir biçimde yapılıp yapılmadığının belirlenebilmesi için uygulama güvenilirliği formu geliştirilerek uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen uygulamalar esnasında alınan video kayıtları özel eğitim alanında doktora eğitimine devam bir kişiye izletilerek belirtilen formda araştırmacı ölçek uygulama aşamalarını uygulamışsa “uygulandı”, uygulamamış ise “uygulanmadı” olarak işaretleme yapması istenmiştir. Formların doldurulmasının ardında ise “Gözlenen Araştırmacı Davranışı / Planlanan Araştırmacı Davranışı x 100” formülü kullanılarak araştırmanın uygulama güvenilirliği %93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 28 programı kullanılmıştır. Çalışmada yer alan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek alt alanında yer alan; Rakam Hatırlama, Sözcük Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Hatırlama testleri ile sözel çalışma belleği alt alanında yer alan; Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama testlerinden aldıkları ham puanlar hesaplanıp standart puanlara dönüştürülerek hangi düzeylere (çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek) karşılık geldikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek alt alanında yer alan; Desen Matrisi ve Blok Hatırlama testleri ile görsel çalışma belleği alt alanında yer alana; Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Ayırt Etme testlerinden aldıkları ham puanlar hesaplanıp standart puanlara dönüştürülerek hangi düzeylere karşılık geldikleri belirlenmiştir. Daha sonra araştırma sorularına ilişkin olarak hangi istatistiksel analizlerin uygulanacağına karar verebilmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan verilerin normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk testi yapılmış, histogram grafikleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen Shapiro-Wilk, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Bellek Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek/Boyut	Shapiro-Wilk	p	Çarpıklık	Basıklık
Sözel Kısa Süreli Bellek				
Özel Yetenekli	.939	.186	-.28	-.91
Tipik	.957	.425	.20	-.19
Sözel Çalışma Belleği				
Özel Yetenekli	.952	.350	-.01	-.74
Tipik	.967	.639	.10	-.63
Görsel Kısa Süreli Bellek				
Özel Yetenekli	.891	.020	-.31	-1.34
Tipik	.859	.005	.85	-.51
Görsel Çalışma Belleği				
Özel Yetenekli	.930	.121	.77	.33
Tipik	.890	.018	.59	-.73
Çalışma Belleği Genel				
Özel Yetenekli	.933	.142	-.12	-1.20
Tipik	.964	.580	.45	-.49

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre özel yetenekli gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek, tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puanları hariç Çalışma Belleği Ölçeğine ait diğer puanlar normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarına ve genel standart puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Kline, 2000). Bu kapsamda ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Çalışma Belleği Ölçeğinden elde edilen alt boyut ve genel standart puanlarına ilişkin verileri normal dağılım gösterdiğinden ilişkisiz örneklem t-testi ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

2. Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıtlar aranmıştır. Bu bağlamda Tablo 2’de özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel/görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Bellek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/boyut	n	\bar{X}	S	Median	Minimum	Maksimum
Sözel Kısa Süreli Bellek						
Özel Yetenekli	22	18.32	4.49	19	11	25
Tipik	22	15.23	3.05	16	10	22
Sözel Çalışma Belleği						
Özel Yetenekli	22	10	2.88	9.50	4	15
Tipik	22	6.05	2.13	6	2	10
Görsel Kısa Süreli Bellek						
Özel Yetenekli	22	10	2	10.50	7	13
Tipik	22	4.32	2.26	3.50	2	9
Görsel Çalışma Belleği						
Özel Yetenekli	22	9.05	1.99	8.50	6	14
Tipik	22	6	1.90	6	4	10
Çalışma Belleği Genel						
Özel Yetenekli	22	644.86	5.08	53.50	19	82
Tipik	22	491.14	7.77	77	95	10

Tablo 2’de de görüldüğü üzere sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 18.32 (SS=4.49), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 15.23 (SS=3.05) olarak hesaplanmıştır. Sözel alt boyutunda bulunan sözel çalışma belleği puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 10 (SS=2.88), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 6.05 (SS=2.13) olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 10 (SS=2), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 4.32 (SS=2.26) olarak belirlenmiştir. Görsel alt boyutunda bulunan görsel çalışma belleği puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 9.05 (SS=1.99), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 6 (SS=1.90) olarak bulgulanmıştır. Ayrıca Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 644.86 (SS=75.08), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 491.14 (SS=57.77) olarak hesaplanmıştır.

Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel/görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için ulaşılan verilerin normal dağılım göstermeleri nedeniyle ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu kapsamda Tablo 3’te özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Bellek Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-Testi Sonuçları

Bellek Boyutları	Özel (22)		Tipik (22)		t	sd	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Sözel Kısa Süreli Bellek	18.32	4.49	15.23	3.05	2.671	42	.011
Sözel Çalışma Belleği	10	2.88	6.05	2.13	5.183	42	.001
Görsel Kısa Süreli Bellek	10	2	4.32	2.26	8.842	42	.001
Görsel Çalışma Belleği	9.05	1.99	6	1.90	5.192	42	.001
Çalışma Belleği Genel	644.86	75.08	491.14	57.77	7.612	42	.001

Tablo 3 incelendiğinde özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel kısa süreli bellek puanları arasında anlamlı farklılık olduğu hesaplanmıştır ($t(42)=2.671$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli bellek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=18.32$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=15.23$) daha yüksektir. Benzer şekilde özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel çalışma belleği puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(42)=5.183$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin sözel çalışma belleği puanlarının ortalaması ($\bar{X}=10$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=6.05$) daha yüksektir. Öte yandan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(42)=8.842$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin görsel kısa süreli bellek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=10$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=4.32$) daha yüksektir. Benzer şekilde özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel çalışma belleği puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır ($t(42)=5.192$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin görsel çalışma belleği puanlarının ortalaması ($\bar{X}=9.05$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=6$) daha yüksektir. Ayrıca özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği genel puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(42)=7.612$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği genel puanlarının ortalaması ($\bar{X}=644.86$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=491.14$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu kapsamda özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, Çalışma Belleği Ölçeğinin sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek becerilerine ilişkin özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak sözel kısa süreli bellekleri farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle

ölçeğin sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek becerilerinde özel yetenekli öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Alan yazınında da özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli belleklerinin güçlü olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Köksal ve Akkaya, 2017; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014; Leikin vd., 2013). Ayrıca Hoard ve diğerleri (2008), Rakam Hatırlama, Sözcük Listesi Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Listesi Hatırlama alt testleri ile çalışma belleğinin ses bilgisel döngü bileşenine yönelik bir değerlendirme yaptıklarını, elde ettikleri sonuçların ise tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla özel yetenekli öğrencilerde daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Çalışma Belleği Ölçeğinin sözel alt boyutunda bulunan sözel çalışma belleği becerilerine ilişkin olarak özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak sözel çalışma bellekleri farklılaşmaktadır. Yani ölçeğin sözel alt boyutunda bulunan sözel çalışma belleği becerilerinde tipik gelişim gösteren öğrenciler, özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olamamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları özel yetenekli öğrencilerin sözel çalışma belleği puanlarının tipik gelişim gösterenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir (Almeida 2017; Aloway ve Elsworth, 2012; Hoard vd. 2008; Rodríguez-Naveiras vd., 2019; van Viersen vd., 2016). Bu çalışmada öğrencilerin sözel çalışma belleği ölçümlenirken Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama alt testlerinin kullanıldığı, yapılan araştırmalarda da benzer alt test ve görevlerin tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla sözel ve sayısal bilgiyi geçici olarak depolayıp, tekrar edip, dikkatli bir biçimde geri çağırma özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından başarılı oldukları görülmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin Çalışma Belleği Ölçeğinin görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek becerilerine ilişkin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak görsel kısa süreli bellekleri farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle ölçeğin görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek becerilerinde özel yetenekli öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarılıdır. Hoard ve diğerleri (2008) de özel yetenekli öğrencilerin kısa süreli bellek becerilerinde başarılı olduklarını işaret etmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin görsel kısa süreli bellekleri değerlendirilirken Desen Matrisi ve Blok Hatırlama alt testlerinin kullanıldığı, Hoard ve diğerlerinin (2008) de benzer alt test ve görevlere yer verdiği görülmektedir. Bununla beraber özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleklerine ilişkin yapılan çalışmalarda görsel kısa süreli bellek becerilerinin değerlendirilmesine yönelik alt test ve görevlerin sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Çalışma Belleği Ölçeğinin görsel alt boyutunda yer alan görsel çalışma belleği becerilerinde özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin elde ettikleri puanlar arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak görsel çalışma bellekleri farklılaşmaktadır. Ölçeğin görsel alt boyutunda bulunan görsel çalışma belleği becerilerinde tipik gelişim gösteren öğrenciler özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olamamışlardır. Bu sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin görsel-uzamsal çalışma belleği puanlarının tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Almeida 2017; Aloway ve Elsworth, 2012; Aubry vd. 2021; Leikin vd., 2013; van Viersen vd., 2016). Bu çalışmada öğrencilerin görsel çalışma belleği ölçümlenirken Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Hatırlama alt testlerinin kullanıldığı,

yapılan çalışmalarda da benzer alt test ve görevlerin sunulduğu görülmektedir. Dolayısıyla tipik gelişim gösteren öğrencilerin kendilerine sunulan görsel bilgiye ilişkin geçici depolama, zihninde tutarak hatırlama ve bu esnada dikkatini koordine etme gibi görevlerde özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olamadıkları görülmektedir.

Çalışmada son olarak, özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği genel puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği genel puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksektir. Dolayısıyla bilişsel süreçler için gerekli bilginin geçici bir biçimde tutulup işlendiği sistem (Baddeley, 1992; Bayliss vd., 2005; Tirapu-Ustárróz & Muñoz-Céspedes, 2005) olarak tanımlanan çalışma belleğinin, akıl yürütme, öğrenme, kavrama gibi çeşitli karmaşık görevleri yerine getirirken devreye girdiği (Baddeley, 2010) düşünüldüğünde aslında bireylerin tüm yaşantılarını etkileyen önemli bir yapının ele alındığı ifade edilebilir. Bu bağlamda özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma bellekleri Ergül ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Çalışma Belleği Ölçeği kullanılarak incelenmiş ve gruplar arası farklılık olduğu tespit edilmiştir. Böylece Baddeley ve Hitch (1974)'nin çalışma belleği modeli kapsamında ses bilgisel döngü, görsel-mekânsal kayıt defteri ve merkezî yönetici bileşenlerine (Baddeley, 1992; 2002) ilişkin sözel / görsel kısa süreli bellek ile sözel / görsel çalışma belleği olmak üzere toplam dört boyutta dokuz alt testle özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma bellekleri hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği performansları çalışma belleğinin tüm bileşenlerini kapsayan, geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon çalışmaları yapılan bir ölçek ile incelenmiştir. Özel yetenekli öğrenciler, tipik gelişim gösteren öğrencilerinden ölçeğin bütün boyutlarında yüksek puanlar elde etmişler ve ulaşılan veriler arasında anlamlı farklılıklar hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırma bulguları alan yazınında da özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği becerilerinde başarılı olduklarını ortaya koyan çalışmalar ile örtüşmektedir (Aloway ve Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry vd., 2021; Calero vd., 2007; Hoard vd., 2008; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014; Leikin, vd., 2013; Rocha vd., 2020; Rodríguez-Naveiras vd., 2019; van Viersen vd., 2016). Ancak yapılan bu araştırmalarda öğrencilerin çalışma bellekleri örneğin oyun esnasında (Almeida, 2017), zekâ testleriyle (Leikin vd., 2013; Rocha vd., 2020) ya da çeşitli görevlerle (Calero vd., 2007; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014) ele alınarak değerlendirilmiştir. Bununla beraber bu araştırmada ana dili Türkçe olan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma bellekleri bütün bileşenleriyle, geçerlilik, güvenilirlik ve standardizasyonu yapılan bir ölçek kullanılarak karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin tarama ve değerlendirmeleri esnasında daha kolay fark edilebilmesinde ve ardından bu öğrencilere yönelik uygun eğitim programları oluşturulup uygulanabilmesinde çalışma belleği değerlendirmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular daha önce çalışma belleği ve zekâ arasında ilişki olduğunu raporlayan çalışmalarda olduğu gibi (Ackerman vd., 2005; Rodríguez-Naveiras vd., 2019) çalışma belleği ve zekâ arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte olabileceği ifade edilebilir.

Çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli 22 öğrenci ve tipik gelişim gösteren 22 öğrencinin çalışma belleği becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. İlerleyen günlerde yapılacak araştırmalarda daha fazla sayıda örneklem grupları ile bu çalışmanın gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada özel yetenekli

öğrenciler genel yetenek alanında tanılanan öğrenciler olduğundan görsel sanatlar ve müzik tanılanan özel yetenekli öğrencilerin de çalışma belleği becerilerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca çalışma belleği ve zekâ arasındaki ilişkinin de ayrıntılı ve açık bir biçimde ortaya konulmasına yönelik olarak öğrencilere çeşitli zekâ testlerinin sözel, sayısal gibi çeşitli alt boyutları da uygulanarak ilerleyen yıllarda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Ek Bilgi

Bu çalışma, “Lisans Öğrencileri Proje Yarışması” sonucunda Kırıkkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmeye hak kazanan “Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Çalışma Belleği Becerilerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi” adlı proje çerçevesinde üretilmiştir.

Kaynaklar

- Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Boyle, M. O. (2005). Working memory and intelligence: The same or different constructs?. *Psychological Bulletin*, 131(1), 30-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.30>
- Alloway, T. P. (2007). *Automated working memory assessment*. London: Pearson Assessment.
- Alloway, T.P. & Elsworth, M. (2012). An investigation of cognitive skills and behavior in high ability students. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 891-895. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.02.001>
- Ameide, L. V. (2017). *What distinguishes underachievers from highly achieving gifted children? The relationship between underachievement in gifted and typically developing children and the role of working memory and learning style in this relation*. Master's thesis, Utrecht University Clinical Child, Family and Education Studies.
- Aubry, A., Gonthier, C., & Bourdin, B. (2021). Explaining the high working memory capacity of gifted children: Contributions of processing skills and executive control. *Acta Psychologica*, 218, 103358. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103358>
- Baddeley A. (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 281-288. <https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.3.281>
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85-97. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.2.85>
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower, (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Bayliss, D. M., Jarrold, C., Baddeley, A. D., Gunn, D. M., & Leigh, E. (2005). Mapping the developmental constraints on working memory span performance. *Developmental Psychology*, 41(4), 579. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.579>
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kaz'én, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.012>
- Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.

- Ergül, C., Özgür-Yılmaz, C. & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Gökçe, E., Güneş, E., & Nalçacı, E. (2021). Çalışma belleği hakkında kısa bir gözden geçirme. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 74(1), 11-17. <https://doi.org/10.4274/atfm.galenos.2020.87487>
- Gonthier, C., Aubry, A., & Bourdin, B. (2018). Measuring working memory capacity in children using adaptive tasks: Example validation of an adaptive complex span. *Behavior Research Methods*, 50, 910-921. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0916-4>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Koppitz, E. M. (1977). *The visual aural digit span test*. New York: Grune and Stratton.
- Köksal, M. S. & Akkaya, G. (2017). Developing a test for determining verbal short-term memories of gifted students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 104-116. <https://doi.org/10.17679/inuefd.292368>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2021). Özel yetenekli bireylerin tanınması. M. S. Köksal, & M. R. Barın, (Eds.), *Özel yetenek ve BİLSEM'LER* içinde (ss. 137-163). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Leana-Taşçılar, M. Z. & Cinan, S. (2014). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 42-57.
- Leikin, M., Paz-Baruch, N., & Leikin, R. (2013). Memory abilities in generally gifted and excelling-in-mathematics adolescents. *Intelligence*, 41(5), 566-578. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.07.018>
- Henry, L. (2012). *Development of working memory in children*. London: Sage Publications.
- Hoard, M. K., Geary, D. C., Byrd-Craven, J., & Nugent, L. (2008). Mathematical cognition in intellectually precocious first graders. *Developmental Neuropsychology*, 33, 251-276. <https://doi.org/10.1080/87565640801982338>
- <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24736&mevzuatTur=KurumVeKurusYonetmeli&mevzuatTertip=5>
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.
- Pickering, S. & Gathercole, S. (2001). *Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C) manual*. London: Psychological Corporation Ltd.
- Rocha, A., Almeida, L. S., & Perales, R. G. (2020). Comparison of gifted and non-gifted students' executive functions and high capabilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1397-1409. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.808798>
- Rodríguez Naveiras, E., Verche Borges, E., Hernández Lastiri, P., Montero López, R., & Borges del Rosal, M. Á. (2019). Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. *Psicothema*, 3(3), 255-262. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18>
- Sezginsoy B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans

Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Simões, M., Rocha, A. M., & Ferreira, C. (2003). *WISC-III: Escala de Inteligência de Weschler para Crianças-3a Edição (WISC-III: Wechsler Intelligence Scale for Crianças-3rd Edition)*. Lisboa: Cegoc.

Tirapu-Ustárrroz, J., & Muñoz-Céspedes, J. M. (2005). Memory and the executive functions. *Revista de Neurología, 41*(8), 475-484. <https://doi.org/10.33588/rn.4108.2005240>

van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>

van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E., Jolani, S., & Van Luit, J. E. H. (2016). The Monkey game: A computerized verbal working memory task for self-reliant administration in primary school children. *Behavior Research Methods, 48*, 756-771. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0607-y>

Wechsler, D. (1997). *Wechsler Intelligence Scale for Adults (WAIS-III)*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Inc.

Yalın, A., & Karakaş, S. (1994). Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi A Formunun bir Türk çocuk örnekleminde güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(32), 6-14.

Yuan, K., Steedle, J., Shavelson, R., Alonzo, A., & Opezzo, M. (2006). Working memory, fluid intelligence, and science learning. *Educational Research Review, 1*(2), 83-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.005>

Extended Abstract

Working memory is the system in which the information required for cognitive processes is temporarily held and processed (Baddeley, 1992; Bayliss et al., 2005; Tirapu-Ustárrroz & Muñoz-Céspedes, 2005). This system is assumed to be engaged during complex tasks such as reasoning, learning, and comprehension (Baddeley, 2010). Baddeley and Hitch (1974) developed a model that they assumed consists of the phonological loop, visuospatial sketchpad and central executive components of working memory (Baddeley, 1992; 2002).

In the literature, there are studies comparing the working memory skills of gifted students and students with typical development (Aloway & Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry et al., 2021; Calero et al., 2007; Hoard et al., 2008; Leana-Taşçı & Cinan, 2014; Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020; van Viersen et al., 2016). Studies have shown that gifted students have higher working memory performans than students with typical development.

Rodríguez-Naveiras et al. (2019) emphasized the importance of evaluating working memory skills with a standard tool with psychometric properties as a result of their meta-analysis. In the literature, the working memory skills of gifted and typically developing students have been evaluated with various tools. However, in these studies, students' working memory was assessed, for example, during the game (Almeida, 2017), with intelligence tests (Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020) or with various tasks (Calero et al., 2007; Leana-Taşçı & Cinan, 2014). Ergul et al. (2018) reported that as a result of their literature review, the number of studies and interest in working memory increased in Turkey, and tools/tasks were developed for the assessment of working memory in these studies.

The working memory skills with all component of the students with gifted and typical development whose tongue language Turkish were evaluated for the first time with a valid, reliable, and standard tool. The aim of this study was to compare the working memory skills of the gifted and typical development students in the third and fourth-grades of primary school. The comparative descriptive research model was used in the study. Participants of the study consisted of a total 44 primary school third and fourth-grade students, 22 (11 girl, 11 boy) of whom were diagnosed with gifted in general abilities and attending the Science and Art Center (SAC) and the remaining 22 (11 girl, 11 boy) of whom with typical development.

In the study, the "Working Memory Scale" developed by Ergul et al. (2018) was used to determine the working memory performance of the participants. The scale offers the opportunity to evaluate the working memory skills of students aged 5-10 years with nine subtests in four dimensions: verbal/visual short-term memory and verbal/visual working memory. The researchers went to the SAC and primary schools in Kirikkale and met with the administrators and classroom teachers and explained the participant selection criteria. Then, the researchers held a meeting with the parents of students who met these criteria, and implemented the scale to the students whose parental approval was obtained.

SPSS 28 program was used in the analysis of the data. Statistically significant differences were found between verbal/visual short-term memory, verbal/visual working memory and Working Memory Scale general standard scores of gifted and typically developing students. The findings of the research are similar to the studies in the literature that show that gifted students are successful in working memory skills (Aloway & Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry et al., 2021; Calero et al., 2007; Hoard et al., 2008; Leana-Taşçı & Cinan, 2014; Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020; Rodríguez-Naveiras et al., 2019; van Viersen et al., 2016).

In these studies carried out in the literature, students' working memory was evaluated, for example, during play (Almeida, 2017), with intelligence tests (Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020) or with various tasks (Calero et al., 2007; Leana-Taşçı & Cinan, 2014). However, in this study, working memory with all components of gifted and typically developing students whose mother tongue is Turkish were examined with a scale with validity, reliability and standardization. Based on these findings, working memory assessment is important in identifying gifted students more easily during screening and assessment and then developing and implementing suitable educational programmes for these students. In addition, these findings may support the relationship between working memory and intelligence, such as previous studies reporting a relationship between working memory and intelligence (Ackerman et al., 2005; Rodríguez-Naveiras et al., 2019).

In future studies, working memory skills of gifted and typically developing students can be examined with a larger number of sample groups. In this study, since gifted students were diagnosed in the field of general ability, working memory skills of gifted students diagnosed in visual arts and music can also be examined. In addition, in order to show the relationship between working memory and intelligence in detail and clearly, different studies can be planned by implementing various sub-dimensions of intelligence tests such as verbal, numerical.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1399-1414, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÖZEL YETENEKLİ VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA BELLEĞİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

Esmehan ÖZER**

Hülya KOÇ***

Geliş Tarihi: 16.08.2023

Kabul Tarihi: 05.09.2023

Öz

Bu çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, genel yetenek alanında tanı alarak Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 22 özel yetenekli öğrenci ile genel eğitim sınıflarında öğrenim görüp özel yetenek tanısı olmayan 22 tipik gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcıların çalışma belleği performanslarını belirlemek amacıyla toplam dört boyut ve dokuz alt ölçekten oluşan “Çalışma Belleği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde Kırıkkale ilinde bulunan BİLSEM’e ve ilkokullara gidilip ölçek bireysel olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 28 programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerin sözel/görsel kısa süreli bellek, sözel/görsel çalışma belleği ve Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ana dili Türkçe olup genel yetenek alanında özel yetenekli olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri çalışma belleğinin tüm bileşenleriyle ölçümlenip geçerlilik, güvenirlik ve standardizasyon çalışmaları yapılmış bir araçla ilk kez ele alınıp incelenmiştir. Araştırma bulguları ilgili alan yazını doğrultusunda tartışılmış, ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenekli öğrenciler, çalışma belleği, sözel çalışma belleği, görsel çalışma belleği.

* Bu çalışma, “Lisans Öğrencileri Proje Yarışması” sonucunda Kırıkkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmeye hak kazanan “Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Çalışma Belleği Becerilerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi” adlı, 2022 / 061 sayılı proje çerçevesinde üretilmiştir ve 08-11 Haziran 2023’te gerçekleştirilen 10. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (International Eurasian Educational Research Congress [EJER]) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi, esmehanozer@kku.edu.tr.

*** Lisans Öğrencisi; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, hulyak557@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurul İzni: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, 23.08.2022 tarihli karar.

EXAMINATION OF WORKING MEMORY SKILLS OF GIFTED AND TYPICAL DEVELOPMENT STUDENTS

Abstract

The purpose of this study was to compare the working memory skills of the students with gifted and typical development in the 3rd and 4th grades of primary school. The comparative descriptive research model was used for the purpose of the study. Participants of this study consisted of a total 44 primary school 3rd and 4th grade students, 22 of whom were diagnosed with gifted in general abilities and ongoing to the Science and Art Center (SAC) and the remaining 22 of whom with typical development. In the study, the "Working Memory Scale," consisting of four dimensions and nine subtests, was used to determine the participants' working memory performance. During the data collection process of the research, the scale was individually administered by visiting the SAC and primary schools in Kirikkale. The SPSS 28 program was used for the analysis of the obtained data. Study findings showed that there were statistically significant differences between students with gifted and typically developing students in terms of verbal/visual short-term memory, verbal/visual working memory, and Working Memory Scale overall standard scores. The working memory skills with all component of the students with gifted and typical development whose tongue language Turkish were evaluated for the first time with a valid, reliable, and standard tool. The research findings were discussed in light of the related literature, and suggestions were made for further research and practices.

Keywords: Gifted students, working memory, verbal working memory, visual working memory.

Giriş

Çalışma belleği, bilişsel süreçler için gerekli bilginin geçici bir biçimde tutularak işlendiği sistemdir (Baddeley, 1992; Bayliss, vd., 2005; Tirapu-Ustárrroz & Muñoz-Céspedes, 2005). Bireyler akıl yürütme, öğrenme ve kavrama gibi karmaşık görevleri yerine getirirken bu sistemin devreye girdiği varsayılmaktadır (Baddeley, 2010). Bireyler matematik problemlerini zihinlerinden yapma esnasında sayıları ve işlemleri zihinlerinde tutarlarken, bir yol tarifi alırlarken ya da bir telefon numarasını akıllarında tutarlarken çalışma belleklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Gökçe vd., 2021). Bir başka deyişle çalışma belleği, bireylerin kısa ve uzun süreli bellekleri arasında bir arayüz gibi görev alıp iş birliği sağlayarak bilişsel işleme süreçlerinde aktif rol oynamaktadır (Dehn, 2008).

Çalışma belleği, Miller ve diğerlerinin "Planlar ve Davranış Yapısı (Plans and the Structure of Behaviour)" adlı kitabında 1960 yılında ilk kez ortaya atılmıştır (Baddeley, 2002). O günden bu yana dinamik ve sistematik bir anlayışla evrilerek çok bileşenli bir bellek sistemine dönüşmüştür (Yuan vd., 2006). Bu süreçte Baddeley ve Hitch (1974) araştırmaları doğrultusunda çalışma belleğinin ses bilgisel döngü (phonological loop), görsel-mekânsal kayıt defteri (visuospatial sketchpad) ve merkezî yönetici (central executive) bileşenlerinden oluştuğunu varsaydıkları bir model ortaya koymuşlardır (Baddeley, 1992; 2002). Bu bileşenlerden ses bilgisel döngü, belli uzunlukta bir ses kayıt cihazı gibi işlevde bulunarak sözcükleri ya da işitsel girdileri algılayıp sırayla kaydeder. Bu işitsel girdiler tekrarlar ile kayıt cihazına yeniden kaydedilmez ise hızla bozularak yerine yeni girdilere bırakır (Dehn, 2008). Dolayısıyla fonolojik döngü, konuşma olmak üzere duyulan uyaran için yalnızca geçici bir depodur (Henry, 2012). Baddeley ve Hitch (1974)'nin modelinde yer alan ikinci bileşen olan görsel-mekânsal kayıt defteri, görsel-mekânsal bilginin geçici olarak depolanması ile prova

edilerek yenilenmesinden sorumludur (Baddeley, 1992; 2003). Görsel-mekânsal kayıt defterindeki görsel-mekânsal bilginin bozulması da fonolojik döngüde olduğu gibi birkaç saniye kadar hızlı olmakla beraber unutulma oranının uyarının karmaşıklığı ve süresi ile bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Dehn, 2008). Modelde yer alan üçüncü bileşen merkezî yöneticinin ise dikkat kontrolünden sorumlu olduğu varsayılmaktadır (Baddeley, 2003). Bir başka ifadeyle merkezî yönetici dikkatin odaklanması, bölünmesi, değiştirilmesi ve dağılımında kritik rol üstlenmektedir. Aynı zamanda çalışma belleği bileşenleri arasındaki koordinasyonu üstlenen merkezî yürütücü çalışma belleği sisteminin beyni olarak da ifade edilmektedir (Henry, 2012).

Özel yetenekli birey; IQ (zekâ bölümü) tabanlı sınıflandırmalar temel alındığında 130 ve üstü IQ'ya sahip olan, yetenek tabanlı gelişimsel sınıflandırmalarda ise bilişsel, psikomotor ve sanat gibi çeşitli alanlarda özel yetenekli birey olarak tanımlanmaktadır (<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937>). Türkiye'de 1990'lı yılların başından bu yana özel yetenekli olarak tanımlanmış öğrencilerin destek eğitim hizmetleri Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) okuldan arta kalan zamanlarında sürdürülmektedir (Sezginsoy, 2007). Türkiye'ye özgü bir model olan BİLSEM'ler, örgün eğitim kurumlarına giden genel zihinsel, görsel sanatlar ya da müzik alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirip kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak için destek hizmet vermektedir.¹ Türkiye'de özel yetenekli tanısı alarak BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin genel yetenek alanında tanılanma sürecinde; Stanford-Binet, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Geliştirilmiş Formu (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised [WISC-R]), Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children-IV [WISC-IV]), Anadolu-Sak (ASİS) gibi zekâ testleri ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi ([CAS]), görsel sanatlar yetenek alanında tanılanma sürecinde; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ölçütler, müzik yetenek alanında tanılanma sürecinde ise müziksel işitme/bellek ve müziksel farkındalık alanlarında sınıf düzeylerine uygun sorular ile değerlendirilmeler gerçekleştirilmektedir (Leana-Taşçılar, 2021).

Alan yazınında özel yetenekli öğrencileri ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerini karşılaştırarak inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Aloway ve Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry vd., 2021; Calero vd., 2007; Hoard vd., 2008; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014; Leikin vd., 2013; Rocha vd., 2020; van Viersen vd., 2016). Yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Rodríguez-Naveiras ve diğerleri (2019) özel yetenekli ve ortalama zekâyâ sahip öğrencilerin çalışma belleği becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalarını analiz ederek bir meta-analizi yapmış ve sözel ile görsel çalışma belleği becerilerinde özel yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, Ackerman ve diğerlerinin (2005) de belirttiği gibi çalışma belleği ve zekâ arasında ilişki olduğunu belirtse de bu ilişkinin nasıl kurulduğuna ilişkin kapsamlı bir açıklamaya ihtiyaç duyulduğunu raporlamışlardır. Ayrıca araştırmada çalışma belleği becerilerinin psikometrik niteliklere sahip standart bir araçla değerlendirilmesinin de önemi vurgulanmıştır.

Alan yazınında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri çeşitli araçlarla değerlendirilerek ortaya konulmaktadır. Aloway ve Elsworth (2012)

¹<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24736&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>

ile van Viersen ve diğerleri (2016) araştırmalarında, Aloway (2007) tarafından geliştirilen Otomatik Çalışma Belleği Değerlendirme Aracını (Automated Working Memory Assessment) kullanarak özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini incelemişlerdir. Aloway ve Elsworth (2012) aracın Dinlediğini Hatırlama (Listening Recall) ve Uzamsal Hatırlama (Spatial Recall) alt testlerini kullanırken van Viersen ve diğerleri (2016) Uzamsal Hatırlama, Geriye Rakam Hatırlama (Backward Digit Recall) ve Farklı Olanı Eleme (Odd-One-Out) alt testlerini kullanmışlardır. Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden sözel ve görsel-uzamsal çalışma belleklerinin daha başarılı olduğunu göstermektedir (Aloway ve Elsworth, 2012; van Viersen vd., 2016). Almeida (2017), van de Weijer-Bergsma vde diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Maymun Oyunu (The Monkey Game) ile özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini incelemiştir. Araştırmacı, sözel ve görsel-uzamsal çalışma belleklerine ilişkin özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir. Aubry ve diğerleri (2021) ise Gonthier ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Uyarlanabilen Karmaşık Uzam Görevi (Adaptive Complex Span Task) aracının görsel-uzamsal, sözel alt testlerin yanı sıra matematiksel alt test ile özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini ele almışlardır. Araştırmacılar uygulanan bu testlerle özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleklerinin daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir.

Hoard ve diğerleri (2008), Pickering ve Gathercole (2001) tarafından geliştirilen Çocuklar için Çalışma Belleği Test Bataryasının (Working Memory Test Battery for Children), Rakam Hatırlama (Digit Recall), Sözcük Listesi Eşleştirme (Word List Matching), Sözcük Listesi Hatırlama (Word List Recall), Anlamsız Sözcük Listesi Hatırlama (Nonword List Recall), Blok Hatırlama (Block Recall), Labirent Belleği (Mazes Memory), Dinlediğini Hatırlama (Listening Recall), Sayım Hatırlama (Counting Recall) ve Geriye Rakam Hatırlama (Backward Digit Recall) alt testlerini kullanmışlardır. Hoard ve diğerleri (2008) yapılan bütün bu alt testler ile çalışma belleğinin ses bilgisel döngü, görsel-mekânsal kayıt defteri ve merkezî yönetici bileşenlerine yönelik bir ölçümlene yaptıklarını, elde ettikleri sonuçların ise tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla özel yetenekli öğrencilerde daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Leikin ve diğerleri (2013), Wechsler (1997) tarafından geliştirilen Wechsler Yetişkinler için Zekâ Ölçeğinin (Wechsler Intelligence Scale for Adults [WAIS-III]), Kısa-Sürelili Bellek-Sayı Uzam Testi (Short-Term Memory-Digit Span Test), Sayılar ve Harfler Testi (Digits and Letters Test) ve Corsi (1972) tarafında geliştirilen Görsel-Uzamsal Çalışma Belleği Testini (Visio-Spatial Working Memory Test) kullanmışlardır. Araştırmacılar özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden görsel-uzamsal ve çalışma belleğinin yanı sıra sözel kısa süreli belleklerinde de yüksek performans sergilediklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde Rocha ve diğerleri (2020), Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeğinin (Wechsler Intelligence Scale for Children [WISC-III]) Simoes ve diğerleri (2003) tarafından Portekizceye çevrilmiş versiyonundan Rakam Test Belleğini (Memory of the Digit Test) ve Rey Karmaşık Figür Testini (Rey Complex Figure Test) kullanıp özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleklerini inceleyerek özel yetenekli öğrencilerin daha başarılı bir performans sergilediklerini belirtmişlerdir.

Leana-Taşçı ve Cinan (2014) ana dili Türkçe olan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerini Koppitz (1977)'in geliştirdiği, Yalın ve

Karakaş (1994)'ın güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışmalarını yaptığı Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testinin, İşitsel-Sözel, Görsel-Sözel, Görsel-Yazılı ve İşitsel-Yazılı alt testleri ile Basit ve Karmaşık Uzam görevleri aracılığıyla incelemiştir. Araştırmacılar, karmaşık uzam görevleri bakımından sözcük uzamı ve cümle-sayı uzamı görevlerinde özel yeteneklilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. İşitsel-Yazılı ve Görsel-Yazılı ölçümlerde, özel yeteneklilerin lehine anlamlı bir fark olduğu raporlanmıştır. Bu sonuç ise özel yeteneklilerin yazılı alt testlerde ve sayılarla ölçülen kısa süreli bellek becerilerinde tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Köksal ve Akkaya (2017) da ana dili Türkçe olan özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli belleklerini değerlendirebilmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli belleklerinin akranlarına göre daha fazla kapasiteye sahip olduklarını ve tanı-değerlendirme süreçlerinde sözel kısa süreli bellek testlerine de yer verilebileceğini ifade etmişlerdir.

Ergül ve diğerleri (2018) yaptıkları alan yazını incelemesi neticesinde Türkiye'de de çalışma belleğine yönelik ilginin ve çalışmaların sayısının arttığını ve yapılan bu araştırmalarda çalışma belleğinin ölçümlenmesine yönelik araçlar / görevler geliştirildiğini raporlamışlardır. Bununla beraber bu araç ve görevlerin çalışma belleğinin tüm bileşenlerini kapsamadığı gibi geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının da sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla ana dili Türkçe olup özel yetenekli olan öğrencilerin çalışma belleği becerilerinin çalışma belleğinin tüm bileşenlerinin ölçümlendiği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış standart bir araçla değerlendirildiği bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu kapsamda çalışmada ana dili Türkçe olan özel yetenek tanısını genel yetenek alanında alan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri tüm bileşenleriyle standart bir araçla ilk kez karşılaştırılarak incelenecektir. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği puanlarının karşılaştırılarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel kısa süreli bellek puanları farklılaşmakta mıdır?
- 2- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel çalışma belleği puanları farklılaşmakta mıdır?
- 3- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek puanları farklılaşmakta mıdır?
- 4- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel çalışma belleği puanları farklılaşmakta mıdır?
- 5- Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları farklılaşmakta mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde, belli değişkenler açısından karşılaştırılan gruplar ayrıntılı bir biçimde betimlenmekte, ardından ise yapılan bu betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2018).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kırıkkale ilindeki BİLSEM'lere genel yetenek alanında tanı olarak devam eden 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 22 özel yetenekli öğrenci (11 kız, 11 erkek) ile genel eğitim sınıflarında öğrenim görüp özel yetenek tanısı olmayan 22 tipik gelişim gösteren öğrenci (11 kız, 11 erkek) olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki grupta da yer alan öğrencilerin 11'i 3. sınıf, 11'i 4. sınıf öğrencisidir. Özel yetenekli öğrenciler; resmî olarak tanı almış, ek bir yetersizlikleri olmayan (dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme bozukluğu vb.), okullarının kaynaştırma programlarına ve BİLSEM'lere devam eden öğrencilerdir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler ise herhangi bir yetersizliği olmayan (zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, özgül öğrenme bozukluğu vb.), sınıf öğretmenleri tarafından ortalama başarı düzeyine sahip oldukları belirtilen öğrenciler arasından seçilmiştir. Hem özel yetenekli hem tipik gelişim gösteren öğrencilerin yaş ortalaması 9,4 olarak hesaplanmıştır. Sınıf düzeyi ve cinsiyete göre eşleştirilen bu öğrencilerin ana dilleri Türkçedir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcıların çalışma belleği performanslarını belirlemek amacıyla Ergül ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen "Çalışma Belleği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5-10 yaş aralığındaki öğrencilerin çalışma belleği becerilerini sözel ve görsel alt alanlarda sözel/görsel kısa süreli bellek ile sözel/görsel çalışma belleği olarak toplam dört boyutta dokuz alt test ile değerlendirme olanağı sunmaktadır. Sözel alt boyutunda yer alan sözel kısa süreli bellek; Rakam Hatırlama, Sözcük Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Hatırlama testlerinden oluşurken, sözel çalışma belleği; Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama alt testlerinden oluşmaktadır. Görsel alt alanında ise görsel kısa süreli bellek; Desen Matrisi ve Blok Hatırlama, görsel çalışma belleği; Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Ayırt Etme testlerinden oluşmaktadır. Bu testlerin uygulanması esnasında öğrenciye her bir maddede yer alan diziler sırasıyla ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmekte ve öğrencinin her bir dizideki denemelerden en az birisinde başarılı olması durumunda bir sonraki madde ile devam edilmektedir. Öğrenciler doğru sırada hatırladıkları her bir dizi için bir puan alırlar (Ergül vd., 2018).

Ergül ve diğerleri (2018) ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak faktör yük değerlerini .40 ila .93 arasında, ayrıricılığa ilişkin ise madde toplam puan korelasyonlarını .40'ın üzerinde hesapladıklarını belirterek yaşa bağlı olarak performansta anlamlı farklılıklar bulguladıklarını raporlamışlardır. Ölçeğin test yarılama yöntemine dayalı iç tutarlık güvenilirliği .66'nın üzerinde hesaplanarak iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeyinin orta ve yüksek olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirliği ise .41 ila .83 arasında, orta ve yüksek düzeyde hesaplanmıştır.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, özel yetenekli tanısı olan öğrencilerin çalışma belleği beceri ve performanslarının tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve çalışmanın etik kurallara uygunluğunun tespiti için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin ardından araştırmacılar Kırıkkale ilinde bulunan BİLSEM'e ve ilkokullara giderek yöneticiler ve sınıf öğretmenleri ile görüşerek katılımcı belirleme ölçütlerini iletmişlerdir. Daha sonra araştırmacılar bu ölçütlere uyan öğrenci velileri, okul ve BİLSEM yöneticileriyle toplantı yaparak veli onamları alınan öğrencilere ölçeği uygulamışlardır. Ölçek BİLSEM'ler ve ilkokullarda sessiz bir odada uygulanmış ve ulaşılan veriler "Çalışma Belleği Ölçeği Sonuç Raporu" ile raporlanmıştır. Yaklaşık 30 dakika süren uygulamalar iki oturumda 2-5 dakikalık bir mola ile tamamlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Çalışma Belleği Ölçeği" uygulamasının doğru bir biçimde yapılıp yapılmadığının belirlenebilmesi için uygulama güvenilirliği formu geliştirilerek uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen uygulamalar esnasında alınan video kayıtları özel eğitim alanında doktora eğitimine devam bir kişiye izletilerek belirtilen formda araştırmacı ölçek uygulama aşamalarını uygulamışsa "uygulandı", uygulamamış ise "uygulanmadı" olarak işaretleme yapması istenmiştir. Formların doldurulmasının ardında ise "Gözlenen Araştırmacı Davranışı / Planlanan Araştırmacı Davranışı x 100" formülü kullanılarak araştırmanın uygulama güvenilirliği %93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 28 programı kullanılmıştır. Çalışmada yer alan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek alt alanında yer alan; Rakam Hatırlama, Sözcük Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Hatırlama testleri ile sözel çalışma belleği alt alanında yer alan; Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama testlerinden aldıkları ham puanlar hesaplanıp standart puanlara dönüştürülerek hangi düzeylere (çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek) karşılık geldikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek alt alanında yer alan; Desen Matrisi ve Blok Hatırlama testleri ile görsel çalışma belleği alt alanında yer alana; Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Ayırt Etme testlerinden aldıkları ham puanlar hesaplanıp standart puanlara dönüştürülerek hangi düzeylere karşılık geldikleri belirlenmiştir. Daha sonra araştırma sorularına ilişkin olarak hangi istatistiksel analizlerin uygulanacağına karar verebilmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan verilerin normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk testi yapılmış, histogram grafikleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen Shapiro-Wilk, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Bellek Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek/Boyut	Shapiro-Wilk	p	Çarpıklık	Basıklık
Sözel Kısa Süreli Bellek				
Özel Yetenekli	.939	.186	-.28	-.91
Tipik	.957	.425	.20	-.19
Sözel Çalışma Belleği				
Özel Yetenekli	.952	.350	-.01	-.74
Tipik	.967	.639	.10	-.63
Görsel Kısa Süreli Bellek				
Özel Yetenekli	.891	.020	-.31	-1.34
Tipik	.859	.005	.85	-.51
Görsel Çalışma Belleği				
Özel Yetenekli	.930	.121	.77	.33
Tipik	.890	.018	.59	-.73
Çalışma Belleği Genel				
Özel Yetenekli	.933	.142	-.12	-1.20
Tipik	.964	.580	.45	-.49

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre özel yetenekli gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek, tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği puanları hariç Çalışma Belleği Ölçeğine ait diğer puanlar normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarına ve genel standart puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Kline, 2000). Bu kapsamda ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Çalışma Belleği Ölçeğinden elde edilen alt boyut ve genel standart puanlarına ilişkin verileri normal dağılım gösterdiğinden ilişkisiz örneklem t-testi ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

2. Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıtlar aranmıştır. Bu bağlamda Tablo 2’de özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel/görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Bellek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/boyut	n	\bar{X}	S	Median	Minimum	Maksimum
Sözel Kısa Süreli Bellek						
Özel Yetenekli	22	18.32	4.49	19	11	25
Tipik	22	15.23	3.05	16	10	22
Sözel Çalışma Belleği						
Özel Yetenekli	22	10	2.88	9.50	4	15
Tipik	22	6.05	2.13	6	2	10
Görsel Kısa Süreli Bellek						
Özel Yetenekli	22	10	2	10.50	7	13
Tipik	22	4.32	2.26	3.50	2	9
Görsel Çalışma Belleği						
Özel Yetenekli	22	9.05	1.99	8.50	6	14
Tipik	22	6	1.90	6	4	10
Çalışma Belleği Genel						
Özel Yetenekli	22	644.86	5.08	53.50	19	82
Tipik	22	491.14	7.77	77	95	10

Tablo 2’de de görüldüğü üzere sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 18.32 (SS=4.49), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 15.23 (SS=3.05) olarak hesaplanmıştır. Sözel alt boyutunda bulunan sözel çalışma belleği puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 10 (SS=2.88), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 6.05 (SS=2.13) olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 10 (SS=2), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 4.32 (SS=2.26) olarak belirlenmiştir. Görsel alt boyutunda bulunan görsel çalışma belleği puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 9.05 (SS=1.99), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 6 (SS=1.90) olarak bulgulanmıştır. Ayrıca Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları özel yetenekli öğrencilerde ortalama 644.86 (SS=75.08), tipik gelişim gösteren öğrencilerde 491.14 (SS=57.77) olarak hesaplanmıştır.

Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel/görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için ulaşılan verilerin normal dağılım göstermeleri nedeniyle ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu kapsamda Tablo 3’te özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Bellek Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Bellek Boyutları	Özel (22)		Tipik (22)		t	sd	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Sözel Kısa Süreli Bellek	18.32	4.49	15.23	3.05	2.671	42	.011
Sözel Çalışma Belleği	10	2.88	6.05	2.13	5.183	42	.001
Görsel Kısa Süreli Bellek	10	2	4.32	2.26	8.842	42	.001
Görsel Çalışma Belleği	9.05	1.99	6	1.90	5.192	42	.001
Çalışma Belleği Genel	644.86	75.08	491.14	57.77	7.612	42	.001

Tablo 3 incelendiğinde özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel kısa süreli bellek puanları arasında anlamlı farklılık olduğu hesaplanmıştır ($t(42)=2.671$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli bellek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=18.32$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=15.23$) daha yüksektir. Benzer şekilde özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel çalışma belleği puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(42)=5.183$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin sözel çalışma belleği puanlarının ortalaması ($\bar{X}=10$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=6.05$) daha yüksektir. Öte yandan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel kısa süreli bellek puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(42)=8.842$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin görsel kısa süreli bellek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=10$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=4.32$) daha yüksektir. Benzer şekilde özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görsel çalışma belleği puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır ($t(42)=5.192$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin görsel çalışma belleği puanlarının ortalaması ($\bar{X}=9.05$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=6$) daha yüksektir. Ayrıca özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği genel puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(42)=7.612$, $p<.05$). Özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği genel puanlarının ortalaması ($\bar{X}=644.86$), tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=491.14$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu kapsamda özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel / görsel kısa süreli bellek, sözel / görsel çalışma belleği ile Çalışma Belleği Ölçeği genel standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, Çalışma Belleği Ölçeğinin sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek becerilerine ilişkin özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak sözel kısa süreli bellekleri farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle

ölçeğin sözel alt boyutunda bulunan sözel kısa süreli bellek becerilerinde özel yetenekli öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Alan yazınında da özel yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli belleklerinin güçlü olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Köksal ve Akkaya, 2017; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014; Leikin vd., 2013). Ayrıca Hoard ve diğerleri (2008), Rakam Hatırlama, Sözcük Listesi Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Listesi Hatırlama alt testleri ile çalışma belleğinin ses bilgisel döngü bileşenine yönelik bir değerlendirme yaptıklarını, elde ettikleri sonuçların ise tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla özel yetenekli öğrencilerde daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Çalışma Belleği Ölçeğinin sözel alt boyutunda bulunan sözel çalışma belleği becerilerine ilişkin olarak özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak sözel çalışma bellekleri farklılaşmaktadır. Yani ölçeğin sözel alt boyutunda bulunan sözel çalışma belleği becerilerinde tipik gelişim gösteren öğrenciler, özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olamamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları özel yetenekli öğrencilerin sözel çalışma belleği puanlarının tipik gelişim gösterenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir (Almeida 2017; Aloway ve Elsworth, 2012; Hoard vd. 2008; Rodríguez-Naveiras vd., 2019; van Viersen vd., 2016). Bu çalışmada öğrencilerin sözel çalışma belleği ölçümlenirken Geriye Rakam Hatırlama ve İlk Sözcüğü Hatırlama alt testlerinin kullanıldığı, yapılan araştırmalarda da benzer alt test ve görevlerin tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla sözel ve sayısal bilgiyi geçici olarak depolayıp, tekrar edip, dikkatli bir biçimde geri çağırma özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından başarılı oldukları görülmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin Çalışma Belleği Ölçeğinin görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek becerilerine ilişkin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak görsel kısa süreli bellekleri farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle ölçeğin görsel alt boyutunda bulunan görsel kısa süreli bellek becerilerinde özel yetenekli öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha başarılıdır. Hoard ve diğerleri (2008) de özel yetenekli öğrencilerin kısa süreli bellek becerilerinde başarılı olduklarını işaret etmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin görsel kısa süreli bellekleri değerlendirilirken Desen Matrisi ve Blok Hatırlama alt testlerinin kullanıldığı, Hoard ve diğerlerinin (2008) de benzer alt test ve görevlere yer verdiği görülmektedir. Bununla beraber özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleklerine ilişkin yapılan çalışmalarda görsel kısa süreli bellek becerilerinin değerlendirilmesine yönelik alt test ve görevlerin sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Çalışma Belleği Ölçeğinin görsel alt boyutunda yer alan görsel çalışma belleği becerilerinde özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin elde ettikleri puanlar arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin özel yetenekli olup olmamalarına bağlı olarak görsel çalışma bellekleri farklılaşmaktadır. Ölçeğin görsel alt boyutunda bulunan görsel çalışma belleği becerilerinde tipik gelişim gösteren öğrenciler özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olamamışlardır. Bu sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin görsel-uzamsal çalışma belleği puanlarının tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Almeida 2017; Aloway ve Elsworth, 2012; Aubry vd. 2021; Leikin vd., 2013; van Viersen vd., 2016). Bu çalışmada öğrencilerin görsel çalışma belleği ölçümlenirken Farklı Olanı Seçme ve Mekânsal Hatırlama alt testlerinin kullanıldığı,

yapılan çalışmalarda da benzer alt test ve görevlerin sunulduğu görülmektedir. Dolayısıyla tipik gelişim gösteren öğrencilerin kendilerine sunulan görsel bilgiye ilişkin geçici depolama, zihninde tutarak hatırlama ve bu esnada dikkatini koordine etme gibi görevlerde özel yetenekli öğrenciler kadar başarılı olamadıkları görülmektedir.

Çalışmada son olarak, özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği genel puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği genel puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksektir. Dolayısıyla bilişsel süreçler için gerekli bilginin geçici bir biçimde tutulup işlendiği sistem (Baddeley, 1992; Bayliss vd., 2005; Tirapu-Ustárróz & Muñoz-Céspedes, 2005) olarak tanımlanan çalışma belleğinin, akıl yürütme, öğrenme, kavrama gibi çeşitli karmaşık görevleri yerine getirirken devreye girdiği (Baddeley, 2010) düşünüldüğünde aslında bireylerin tüm yaşantılarını etkileyen önemli bir yapının ele alındığı ifade edilebilir. Bu bağlamda özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma bellekleri Ergül ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Çalışma Belleği Ölçeği kullanılarak incelenmiş ve gruplar arası farklılık olduğu tespit edilmiştir. Böylece Baddeley ve Hitch (1974)'nin çalışma belleği modeli kapsamında ses bilgisel döngü, görsel-mekânsal kayıt defteri ve merkezî yönetici bileşenlerine (Baddeley, 1992; 2002) ilişkin sözel / görsel kısa süreli bellek ile sözel / görsel çalışma belleği olmak üzere toplam dört boyutta dokuz alt testle özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma bellekleri hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma belleği performansları çalışma belleğinin tüm bileşenlerini kapsayan, geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon çalışmaları yapılan bir ölçek ile incelenmiştir. Özel yetenekli öğrenciler, tipik gelişim gösteren öğrencilerinden ölçeğin bütün boyutlarında yüksek puanlar elde etmişler ve ulaşılan veriler arasında anlamlı farklılıklar hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırma bulguları alan yazınında da özel yetenekli öğrencilerin çalışma belleği becerilerinde başarılı olduklarını ortaya koyan çalışmalar ile örtüşmektedir (Aloway ve Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry vd., 2021; Calero vd., 2007; Hoard vd., 2008; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014; Leikin, vd., 2013; Rocha vd., 2020; Rodríguez-Naveiras vd., 2019; van Viersen vd., 2016). Ancak yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin çalışma bellekleri örneğin oyun esnasında (Almeida, 2017), zekâ testleriyle (Leikin vd., 2013; Rocha vd., 2020) ya da çeşitli görevlerle (Calero vd., 2007; Leana-Taşçı ve Cinan, 2014) ele alınarak değerlendirilmiştir. Bununla beraber bu çalışmada ana dili Türkçe olan özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışma bellekleri bütün bileşenleriyle, geçerlilik, güvenilirlik ve standardizasyonu yapılan bir ölçek kullanılarak karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak özel yetenekli öğrencilerin tarama ve değerlendirmeleri esnasında daha kolay fark edilebilmesinde ve ardından bu öğrencilere yönelik uygun eğitim programları oluşturulup uygulanabilmesinde çalışma belleği değerlendirmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular daha önce çalışma belleği ve zekâ arasında ilişki olduğunu raporlayan çalışmalarda olduğu gibi (Ackerman vd., 2005; Rodríguez-Naveiras vd., 2019) çalışma belleği ve zekâ arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte olabileceği ifade edilebilir.

Çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden genel yetenek alanında özel yetenekli 22 öğrenci ve tipik gelişim gösteren 22 öğrencinin çalışma belleği becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. İlerleyen günlerde yapılacak çalışmalarda daha fazla sayıda örneklem grupları ile bu çalışmanın gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada özel yetenekli

öğrenciler genel yetenek alanında tanılanan öğrenciler olduğundan görsel sanatlar ve müzik tanılanan özel yetenekli öğrencilerin de çalışma belleği becerilerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca çalışma belleği ve zekâ arasındaki ilişkinin de ayrıntılı ve açık bir biçimde ortaya konulmasına yönelik olarak öğrencilere çeşitli zekâ testlerinin sözel, sayısal gibi çeşitli alt boyutları da uygulanarak ilerleyen yıllarda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Ek Bilgi

Bu çalışma, “Lisans Öğrencileri Proje Yarışması” sonucunda Kırıkkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmeye hak kazanan “Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Çalışma Belleği Becerilerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi” adlı proje çerçevesinde üretilmiştir.

Kaynaklar

- Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Boyle, M. O. (2005). Working memory and intelligence: The same or different constructs?. *Psychological Bulletin*, 131(1), 30-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.30>
- Alloway, T. P. (2007). *Automated working memory assessment*. London: Pearson Assessment.
- Alloway, T.P. & Elsworth, M. (2012). An investigation of cognitive skills and behavior in high ability students. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 891-895. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.02.001>
- Ameide, L. V. (2017). *What distinguishes underachievers from highly achieving gifted children? The relationship between underachievement in gifted and typically developing children and the role of working memory and learning style in this relation*. Master's thesis, Utrecht University Clinical Child, Family and Education Studies.
- Aubry, A., Gonthier, C., & Bourdin, B. (2021). Explaining the high working memory capacity of gifted children: Contributions of processing skills and executive control. *Acta Psychologica*, 218, 103358. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103358>
- Baddeley A. (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 281-288. <https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.3.281>
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85-97. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.2.85>
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower, (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Bayliss, D. M., Jarrold, C., Baddeley, A. D., Gunn, D. M., & Leigh, E. (2005). Mapping the developmental constraints on working memory span performance. *Developmental Psychology*, 41(4), 579. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.579>
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kaz' en, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.012>
- Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.

- Ergül, C., Özgür-Yılmaz, C. & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Gökçe, E., Güneş, E., & Nalçacı, E. (2021). Çalışma belleği hakkında kısa bir gözden geçirme. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 74(1), 11-17. <https://doi.org/10.4274/atfm.galenos.2020.87487>
- Gonthier, C., Aubry, A., & Bourdin, B. (2018). Measuring working memory capacity in children using adaptive tasks: Example validation of an adaptive complex span. *Behavior Research Methods*, 50, 910-921. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0916-4>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Koppitz, E. M. (1977). *The visual aural digit span test*. New York: Grune and Stratton.
- Köksal, M. S. & Akkaya, G. (2017). Developing a test for determining verbal short-term memories of gifted students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 104-116. <https://doi.org/10.17679/inuefd.292368>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2021). Özel yetenekli bireylerin tanınması. M. S. Köksal, & M. R. Barın, (Eds.), *Özel yetenek ve BİLSEM'LER* içinde (ss. 137-163). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Leana-Taşçılar, M. Z. & Cinan, S. (2014). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 42-57.
- Leikin, M., Paz-Baruch, N., & Leikin, R. (2013). Memory abilities in generally gifted and excelling-in-mathematics adolescents. *Intelligence*, 41(5), 566-578. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.07.018>
- Henry, L. (2012). *Development of working memory in children*. London: Sage Publications.
- Hoard, M. K., Geary, D. C., Byrd-Craven, J., & Nugent, L. (2008). Mathematical cognition in intellectually precocious first graders. *Developmental Neuropsychology*, 33, 251-276. <https://doi.org/10.1080/87565640801982338>
- <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24736&mevzuatTur=KurumVeKurusYonetmeli&mevzuatTertip=5>
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.
- Pickering, S. & Gathercole, S. (2001). *Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C) manual*. London: Psychological Corporation Ltd.
- Rocha, A., Almeida, L. S., & Perales, R. G. (2020). Comparison of gifted and non-gifted students' executive functions and high capabilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1397-1409. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.808798>
- Rodríguez Naveiras, E., Verche Borges, E., Hernández Lastiri, P., Montero López, R., & Borges del Rosal, M. Á. (2019). Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. *Psicothema*, 3(3), 255-262. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18>
- Sezginsoy B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans

Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Simões, M., Rocha, A. M., & Ferreira, C. (2003). *WISC-III: Escala de Inteligência de Weschler para Crianças-3a Edição (WISC-III: Wechsler Intelligence Scale for Crianças-3rd Edition)*. Lisboa: Cegoc.

Tirapu-Ustárrroz, J., & Muñoz-Céspedes, J. M. (2005). Memory and the executive functions. *Revista de Neurología, 41*(8), 475-484. <https://doi.org/10.33588/rn.4108.2005240>

van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>

van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E., Jolani, S., & Van Luit, J. E. H. (2016). The Monkey game: A computerized verbal working memory task for self-reliant administration in primary school children. *Behavior Research Methods, 48*, 756-771. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0607-y>

Wechsler, D. (1997). *Wechsler Intelligence Scale for Adults (WAIS-III)*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Inc.

Yalın, A., & Karakaş, S. (1994). Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi A Formunun bir Türk çocuk örnekleminde güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(32), 6-14.

Yuan, K., Steedle, J., Shavelson, R., Alonzo, A., & Opezzo, M. (2006). Working memory, fluid intelligence, and science learning. *Educational Research Review, 1*(2), 83-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.005>

Extended Abstract

Working memory is the system in which the information required for cognitive processes is temporarily held and processed (Baddeley, 1992; Bayliss et al., 2005; Tirapu-Ustárrroz & Muñoz-Céspedes, 2005). This system is assumed to be engaged during complex tasks such as reasoning, learning, and comprehension (Baddeley, 2010). Baddeley and Hitch (1974) developed a model that they assumed consists of the phonological loop, visuospatial sketchpad and central executive components of working memory (Baddeley, 1992; 2002).

In the literature, there are studies comparing the working memory skills of gifted students and students with typical development (Aloway & Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry et al., 2021; Calero et al., 2007; Hoard et al., 2008; Leana-Taşçı & Cinan, 2014; Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020; van Viersen et al., 2016). Studies have shown that gifted students have higher working memory performans than students with typical development.

Rodríguez-Naveiras et al. (2019) emphasized the importance of evaluating working memory skills with a standard tool with psychometric properties as a result of their meta-analysis. In the literature, the working memory skills of gifted and typically developing students have been evaluated with various tools. However, in these studies, students' working memory was assessed, for example, during the game (Almeida, 2017), with intelligence tests (Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020) or with various tasks (Calero et al., 2007; Leana-Taşçı & Cinan, 2014). Ergul et al. (2018) reported that as a result of their literature review, the number of studies and interest in working memory increased in Turkey, and tools/tasks were developed for the assessment of working memory in these studies.

The working memory skills with all component of the students with gifted and typical development whose tongue language Turkish were evaluated for the first time with a valid, reliable, and standard tool. The aim of this study was to compare the working memory skills of the gifted and typical development students in the third and fourth-grades of primary school. The comparative descriptive research model was used in the study. Participants of the study consisted of a total 44 primary school third and fourth-grade students, 22 (11 girl, 11 boy) of whom were diagnosed with gifted in general abilities and attending the Science and Art Center (SAC) and the remaining 22 (11 girl, 11 boy) of whom with typical development.

In the study, the "Working Memory Scale" developed by Ergul et al. (2018) was used to determine the working memory performance of the participants. The scale offers the opportunity to evaluate the working memory skills of students aged 5-10 years with nine subtests in four dimensions: verbal/visual short-term memory and verbal/visual working memory. The researchers went to the SAC and primary schools in Kirikkale and met with the administrators and classroom teachers and explained the participant selection criteria. Then, the researchers held a meeting with the parents of students who met these criteria, and implemented the scale to the students whose parental approval was obtained.

SPSS 28 program was used in the analysis of the data. Statistically significant differences were found between verbal/visual short-term memory, verbal/visual working memory and Working Memory Scale general standard scores of gifted and typically developing students. The findings of the research are similar to the studies in the literature that show that gifted students are successful in working memory skills (Aloway & Elsworth, 2012; Ameide, 2017; Aubry et al., 2021; Calero et al., 2007; Hoard et al., 2008; Leana-Taşçı & Cinan, 2014; Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020; Rodríguez-Naveiras et al., 2019; van Viersen et al., 2016).

In these studies carried out in the literature, students' working memory was evaluated, for example, during play (Almeida, 2017), with intelligence tests (Leikin et al., 2013; Rocha et al., 2020) or with various tasks (Calero et al., 2007; Leana-Taşçı & Cinan, 2014). However, in this study, working memory with all components of gifted and typically developing students whose mother tongue is Turkish were examined with a scale with validity, reliability and standardization. Based on these findings, working memory assessment is important in identifying gifted students more easily during screening and assessment and then developing and implementing suitable educational programmes for these students. In addition, these findings may support the relationship between working memory and intelligence, such as previous studies reporting a relationship between working memory and intelligence (Ackerman et al., 2005; Rodríguez-Naveiras et al., 2019).

In future studies, working memory skills of gifted and typically developing students can be examined with a larger number of sample groups. In this study, since gifted students were diagnosed in the field of general ability, working memory skills of gifted students diagnosed in visual arts and music can also be examined. In addition, in order to show the relationship between working memory and intelligence in detail and clearly, different studies can be planned by implementing various sub-dimensions of intelligence tests such as verbal, numerical.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1415-1434, TÜRKİYE

Research Article

**THE ACHIEVEMENTS LEVELS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE
SCIENCE CURRICULUM ON THE SUBSTANCE AND ITS NATURE: AN ANALYSIS
THROUGH THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY**

Abdulkadir ÖZKAYA*

Okan SARIGÖZ**

Abdulkadir DEMİR***

Ahmet BOZAK****

Geliş Tarihi: 09.08.2023

Kabul Tarihi: 02.09.2023

Abstract

The current study aims to determine knowledge areas and cognitive process dimensions of the Revised Bloom Taxonomy of elementary school student achievements in the curriculum course unit of "The Substance and its Nature", as well as how the learning achievements are distributed across grade levels. The document review method, regarded to be one of the qualitative research methods, was used in the study. Accordingly, 52 achievements in the course unit of "The Substance and its Nature" were examined by the researchers. The reliability coefficient of the research data was determined as 0.73 which was considered to be enough for research reliability. The results of the study revealed that the most (35 learning achievements) achievements were emphasized in the conceptual knowledge dimension while the least achievements (1 item) was emphasized in the metacognitive knowledge dimension; the study also revealed that the most achievements (14 learning achievements) were emphasized in the application dimension while the least achievements (3 achievements) were emphasized in the analyzing dimension.

Keywords: The science curriculum, the substance and its nature, curriculum achievements, revised Bloom's taxonomy.

* Dr. Öğr. Üyesi; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, kayakadir78@gmail.com.

** Doç. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları Bölümü, okan.sarigoz@gmail.com.

*** Yüksek Lisans Öğrencisi; Millî Eğitim Bakanlığı, abdulkadirdmrr8@gmail.com.

**** Doç. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, abozok77@gmail.com.

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM
PROGRAMI MADDENİN DOĞASI KONUSUNDAKİ BAŞARI
DÜZEYLERİ: YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ ÜZERİNDEN
BİR ANALİZ**

Öz

Bu çalışma, 2018 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutunun hangi basamağında yer aldığı ve sınıf düzeylerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak araştırmacılar tarafından “Madde ve Doğası” konu alanıyla ilgili 52 kazanım incelenmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirlik katsayısı da hesaplanmış ve 0,73 olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre bilgi boyutunda; en fazla (35 kazanım) kavramsal bilgi boyutundaki kazanımlara yer verildiği, en az (1 kazanım) ise üstbilişsel bilgi boyutundaki kazanımlara yer verildiği; bilişsel süreç boyutunda; en fazla (14 kazanım) uygulama boyutundaki kazanımlar, en az ise (3 kazanım) çözümlene boyutundaki kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, “Madde ve Doğası” konu alanında çözümlene dışındaki diğer üst düzey düşünme boyutlarına yeteri kadar yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretim programı, madde ve doğası, öğretim programı kazanımları, yenilenmiş Bloom taksonomisi.

Introduction

Science education was created in order to enable students to get the achievements in the science curriculum via live experiences, and the skills and attitudes that students should reach by using their own abilities (Çepni, 2006). As a result, science education is expected to train the students who research, question, and have high problem-solving skills, as well as who are self-confident, able to communicate effectively, are able to involve in collaborative environments and learn science (MEB, 2006, 2013, 2018; Tatar, 2006; Yaşar & Duban, 2009). Science literacy covers the environmental knowledge, attitude, skills and behavior dimensions of individuals and should aim to ensure the active participation of individuals when faced with environmental problems (Altınok et al., 2020; Kalkan & Tunç, 2020; Roth, 1992).

Curriculum is a guide line that reveals for what purposes and how the content to be learned are to be handled (Çeken, 2022). The science teachers are expected to have scientific process skills while making their students gain these skills as well (Başar, 2021). In curricula, learning achievements reveal what the student are to know, what attitudes and skills they should get at the end of the program (Brooks et al., 2013). It is thought to be crucial for an effective learning that the teaching and assessment process as well as the learning achievements being clear, understandable and measurable (Dobbins et al., 2016). It is particularly important for developing countries that science education curriculums should meet the needs of the age and prepare individuals for the world of the future (Karalı et al., 2021). Hence, all education levels are reorganized in order to improve or develop students' thinking skills and achievements (Avcı et al., 2021; Güngör-Cabbar et al., 2020; Sağlamöz & Soysal, 2021; Yıldız-Bıçak & Bilir, 2023). The trainings activities that aim to gain scientific knowledge and skills are considered within the scope of science education (Elmas et al., 2022). It is crucial that curricula should provide opportunities for behavioral and affective learning as well as providing opportunities

for cognitive learning (Balkan-Yıkıcı & Atabek-Yiğit, 2023). Developing high-level cognitive skills such as analysis, synthesis, evaluation, association, abstraction with the qualities and methods of teaching (Özden, 1997; Sadler, 2004; Venville & Dawson, 2010); in addition, the arrangement of the subjects in a way that will help to comprehend the nature of the subjects and relate them to learned topics are thought to be the important cornerstones that will carry the education system to the 21st century (Kalemkuş, 2021; Trilling & Fadel, 2009). While teaching a subject creates a one-way communication channel, the evaluation of knowledge by the individuals through different methods such as experiencing and questioning strengthens the communication between the teacher and the students. In such a teaching perspective, it would be a great misconception to expect the individual to demonstrate cognitive skills such as analysis, synthesis and evaluation only by memorization, without learning how to think (Özden, 1997).

Education is an integrated process that aims to bring about permanent changes in the behavior of individuals, and a tool that enables individuals to analyze and organize their daily life skills. Education should not only be considered to transfer existing knowledge directly to individuals, but to develop methods that will enable it to be constructed in a questioning and consistent integrity in the process of acquiring knowledge (Kaptan, 1999). Education programs is expected to raise individuals who are critical, problem solvers, creative, thinkers, and realize the logical connections between cause and effect relationships. Taxonomies developed in the 1950s are important means in the historical process through which different schools are experienced to determine and realize the goals in education. In this historical process, the Bloom Taxonomy program still remains its importance today.

The constructivist program (Bloom et al., 1956) was an interactive learning process of knowledge and action, and depending on the subjectivity of perceptions of knowledge by individuals. This cognitive domain classification was used to make the objectives in the education program more understandable and observable. Moreover, that keeping the quality of education under control is considered to be possible by integrating Bloom's taxonomy into the education curriculum (Aktaş, 2017).

According to Bloom, the individual is born with the mental equipments related to learning and starts his life via an unlimited learning capacity. However, the training process determines how much these equipments and limits can be used. For this reason, when appropriate learning environments are provided for children, they are able to learn almost anything within their interest focus. Bloom's Taxonomy argues that the educators can arrange the targeted learning in an order through simple to complex. The levels in such a classification are listed one after the other (Bloom, 1956).

Bloom argues three types of learning: cognitive, affective, and psychomotor. He divided these learning areas into sub-headings, taking their learning levels as a reference (Ayvacı & Türkdoğan, 2010). Accordingly, in such a progressive learning program, it is not possible to pass to the next learning stage without fulfilling the requirements of the previous level.

Bloom's Taxonomy, originally developed in 1956, was revised in 2001 to enable more educators to use education curriculums and contemporary developments in the field of teaching (Bümen, 2006). While the old taxonomy was at six levels (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation), it was reconstructed in within in 2001 revised version, the synthesis, which reveals a new and original product or idea, was located at the top

level of the cognitive learning level (Anderson & Krathwohl, 2001). In this classification, the steps of remembering, understanding, and applying low-level thinking skills; high-level thinking skills have been expressed via the steps of analyzing, evaluating and creating.

Programming the dropout from simple to complex also allows individuals to participate in the interaction while making the configuration more feasible to achieve a holistic assessment (Anderson & Krathwohl, 2001). Learning depending on instructions of different expectations, analysis of positive or negative results let efficient output of consumption as well.

When the contributions of Bloom's taxonomy considered, it enables to make scientific analyzes on the basis obtained, and education to be more improved while providing a different perspective to the organization of the education and training process. In other words, it facilitates the organization and development process on a certain scale, as well as the analytical evaluations at the educational scale. On the other hand, the taxonomy by Bloom was also argued to be in a single dimension and in a rather complicated form therefore it was insufficient to examine the achievements in the curriculum. For this reason, it is thought that it would be more beneficial to consider the achievements as knowledge and cognitive dimensions in order to have in-depth information about the achievements in the curriculum and to minimize the complexity of the curriculum (Anderson & Krathwohl, 2001; Tutkun & Okay, 2012; Zorluoğlu et al., 2016).

The table made for the simultaneous analysis of the achievements within two different dimensions was called the taxonomy matrix (Table 3). The knowledge dimension and the cognitive process dimension are inter related. While the student is at any stage of the cognitive process, he or she can use four different pieces of information in the knowledge dimension (Tutkun & Okay, 2012). In the taxonomy matrix, the vertical columns form the cognitive process dimensions and the horizontal columns the knowledge dimension levels (Tutkun & Okay, 2012). The classification created via this taxonomy matrix, it provides knowledge dimension sublevels convenience to curriculum development experts in terms of evaluation and planning of teaching during the application in terms of tutorials (Zorluoğlu et al., 2017).

1. Revised Bloom Taxonomy (RBT)

1.1. Knowledge Dimension

It is the classification that includes the knowledge achievements relevant to thinking skills. It consists of knowledge categories formed depending on scientific methods. These categories are; factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge and metacognitive knowledge. These subdimension of the knowledge dimension are formed according to the information given in Table 1.

Table 1. Information Dimension of RBT (Krathwohl, 2002; Şimşek, 2019)

Information Dimension	Sub-Dimensions
1.Factual Knowledge	1.1 Knowledge on terminology
	1.2 Knowledge on special details and elements
2.Conceptual Knowledge	2.1 Knowledge on classifications and categories
	2.2 Knowledge on principles and generalizations
	2.3 Knowledge on theories, models and structures
3. Procedural knowledge	3.1 Knowledge of subject-specific skills and algorithms
	3.2 Knowledge of subject-specific techniques and methods
	3.3 Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures
4.Metacognitive	4.1 Strategic knowledge

knowledge	4.2 Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge
	4.3 Self-knowledge

1.2. Cognitive Process Dimension

The (RBT) consists of 6 steps similar to the old Bloom Taxonomy. The digit names have been changed and these digits have been converted to verb format in the RBT.

Table 2. Cognitive Process Dimension of RBT (Krathwohl, 2002; Şimşek, 2019)

Cognitive Process Dimension	Sub-Dimensions
1. Remembering	1.1 Recognizing
	1.2 Recalling
2. Understanding	2.1 Interpreting
	2.2 Exemplifying
	2.3 Classifying
	2.4 Summarizing
	2.5 Inferring
3. Applying	2.6 Comparing
	2.7 Explaining
	3.1 Executing
4. Analyzing	3.2 Implementing
	4.1 Differentiating
5. Evaluating	4.2 Organizing
	4.3 Attributing
6. Creating	5.1 Checking
	5.2 Critiquing
	6.1 Generating
	6.2 Planning
	6.3 Producing

1.3. The Usage of Taxonomy Table

Through the RBT Table, the practitioners benefiting from the taxonomy table will be able to;

- understand the achievements in the curriculum;
- have ideas and knowledge about how a curriculum should be;
- answer questions about learning and teaching;
- determine how the student will be evaluated in situations where teaching takes place.

In addition, they will be able to decide on the compatibility of the achievements, teaching activities and evaluation in the curriculum, have an idea about the usefulness of the curriculum, and evaluate the curriculum (Anderson & Krathwohl, 2001; Bümen, 2006).

The achievements in the curriculum are in the form of sentences and consist of two parts as verb and noun expression. In order to decide on the place of the achievement in the taxonomy, first of all, it is necessary to examine the achievement sentence. According to RBT, the verb expression of the achievements indicates the cognitive process dimension, and the noun expression indicates the knowledge dimension. However, it is difficult to find the place of the achievements in taxonomy since some achievements in the curriculum contain more than one verb expression or noun expression, (Anderson & Krathwohl, 2001). If the achievement includes more than one verb expression or noun expression, then the upper dimensional

expression should be chosen; If the achievement includes both application and assessment, the upper dimension assessment should be selected, or if both conceptual knowledge and procedural knowledge are included, the upper dimension operational knowledge should be selected and placed in the cell where the dimensions of the achievement intersect (Anderson & Krathwohl, 2010).

It is placed in the cell where the cognitive process bot of the achievement in the curriculum intersects and the row with the knowledge dimension (Amer, 2006; Bekdemir & Selim, 2008; Krathwohl 2002). For example, "Gives examples of commonly used fuels by classifying fuels as solid, liquid and gaseous fuels." The verb phrase "give an example" in the achievement item is included in the understanding subdimension of cognitive process skills. It is thought that "Fuels, solid, liquid and gaseous fuels" enters conceptual knowledge in the information dimension. By looking at the data obtained, the code of this achievement is determined by finding the achievement in the taxonomy table as cell B2, the cell where the row with the conceptual information and the column with the understanding step intersect.

Table 3: Revised Bloom Taxonomy Matrix (Krathwohl, 2002; Anderson, 2005)

Knowledge Dimension	Cognitive Process Dimensions					
	1.Rememberin g	2.Understandin g	3.Applyin g	4.Analyzin g	5.Evaluatin g	6.Creati ng
A. Factual Knowledge	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
B. Conceptual Knowledge	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6
C. Procedural Knowledge	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6
D. Metacognitive Knowledge	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6

The current study focus on to evaluate the elementary school achievements in the subject area of "The Substance and its nature" of the 2018 Science course curriculum in terms of the RBT.

The following questions were researched within the sub-dimension of the study.

1. What is the distribution of elementary school achievements in the subject area of "The Substance and its Nature" in Science Curriculum in the dimension of knowledge according to the RBT?

2. How are the elementary school achievements in the subject area of "The substance and its nature" in Science Curriculum distributed according to the cognitive process dimensions of the RBT?

3. How do the elementary school achievements in the subject area of "The Substance and its Nature" in Science Curriculum indicate a trend according to the RBT?

2. The Purpose

The study aims to analyze the elementary school achievements in Science Curriculum "The Substance and its Nature" subject area according to the RBT dimensions and to reveal the distribution of the elementary school achievements in the "The Substance and its Nature" subject area in the RBT.

3. Method

3.1. The Research Model

A qualitative study was conducted via using the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. Document analysis method includes the examination and evaluation of written materials about the subject or field that is desired to be researched (Yıldırım & Şimşek, 2016). Additionally, document analysis has the advantages of obtaining various results by examining documents without the need to make observations and interviews about the research area and subject (Bowen, 2009).

The current study has analyzed 52 achievements in the subject area of "The Substance and its Nature" in the Science Curriculum, additionally examined the suitability of these 52 achievements according to the RBT through the document analysis method. The analysis was carried out by the help of a science education specialist and an academician from the field of curriculum development, and a Turkish education specialist for the examination of spelling and spelling rules. Experts independently expressed their views on which level the achievements should take place in terms of knowledge dimension and cognitive process dimension in the RBT. The achievements levels were examined via group focus and unanimously defined by the experts. Similarly, some achievements for which no consensus was reached were also defined via the joint evaluation of the experts. As a result of these evaluations, the achievements with consensus and disagreement between the researchers and the experts were determined, and the formula given below by Miles and Huberman (1994) was used to decide the reliability of the analysis using the data obtained. In order for the research to be reliable, according to the formula determined by Miles and Huberman is expected to be above 70% (Yıldırım & Şimşek, 2016). Accordingly, the study was observed to be reliable enough as the coding process of the study indicated that the agreement between the coders was 73%.

Reliability formula determined by Miles and Huberman;

The formula for percent agreement is $p = \frac{C \times 100}{C + A}$. In the formula, p: Reliability coefficient, C: Number of achievements on which consensus was reached, A: Number of achievements on which consensus was not reached (Miles & Huberman, 1994).

3.2. Analysis of Data

The knowledge and cognitive dimensions were considered in the examination of the achievements. The results were coded according to the RBT matrix within Table 3. "Defines density." "density" is divided into noun expression and "definitions" verb expression in order to determine the cell in which the achievement is included in the taxonomy matrix. While the noun expression is included in the factual knowledge dimension as it forms the basic part of the term knowledge and the subject, the verb expression "defines" is located in the remembering step. Since the cell where the factual knowledge and remembering steps intersect is A1, it is included in this cell.

Examples of the analysis of the achievements are as follows. In the learning achievement "Tells the basic structure of the atom and the fundamental particles in its structure", the noun phrase "the basic structure of the atom and the fundamental particles in its structure" was included in the conceptual dimension, while the verb phrase "says" was placed in cell B1 as it took place in the remembering step. In the achievement of "give examples of acids

and bases", "acids and bases" were included in the name expression and conceptual knowledge dimension, while this achievement was placed in cell B2, since "it gives examples" was included in the understanding level. Since the practice with higher skills was considered within the practice level and placed in cell B3. In the achievement of "Associate examples from daily life with expansion and contraction events", the expression "Expansion and contraction events from daily life" was included in the conceptual dimension while the verb phrase "associate" was placed in analyzing subdimension of cell B4. Similarly, since the noun phrase "domestic solid and liquid wastes" was differently classified, the verb phrase "designs a project" was included in the creating subdimension within cell B6.

4. Results

Through the current study, 52 elementary school achievement achievements in the "The Substance and its Nature" Subject Area in the Science Curriculum were examined depending on the RBT, and the place of the achievements in the RBT matrix was determined. Additionally, the distribution of the data according to these dimensions and sub-dimensions in the RBT was carried out. In order to reveal the he distribution of the achievements in the subject area of "The substance and its nature" in a better way, the ratio of the data between the classes was determined and presented in the form of graphs.

Table 4: According to RBT, Learning Achievements for Elementary School Students in The Subject of "Matter and Its Nature"

Class /Grade	Achievement	Dimension
5th Grade	The students make inferences based on the data he obtained from his experiments that show that substances can change state with the effect of heat.	C2
	As a result of his experiments, the students determine the melting, freezing and boiling points of pure substances.	C3
	Explain the basic differences between heat and temperature.	B2
	Interpret the results by making experiments on heat exchange as a result of mixing liquids with different temperatures.	B3
	Discuss the results of the experiments by conducting experiments on the expansion and contraction of substances under the influence of heat.	C5
6th Grade	Relate examples from daily life with expansion and contraction events.	B4
	State that the substances have granular, void and mobile structures.	A1
	Compare the changes in the space between the particles of matter and the mobility of the particles depending on the change of state by experimenting.	C2
	Defines the concept of density.	A1
	Calculate the densities of various substances as a result of the experiments they designed.	D3
	Compare the densities of insoluble liquids by experimenting.	B3
	Compare the densities of the solid and liquid states of water and discusses the importance of this situation for living things.	B5
	Classify materials in terms of heat conduction.	B2
	Determine the selection criteria of thermal insulation materials used in buildings.	B1
	Develop alternative thermal insulation materials.	B6
7th Grade	Discuss the importance of thermal insulation in buildings in terms of family and country economy and effective use of resources.	B5
	Classify the fuels as solid, liquid and gaseous fuels and gives examples of commonly used fuels.	B2
	Discuss the effects of the use of different types of fuels for heating purposes on humans and the environment.	B5
	Research and report the precautions to be taken regarding stove and natural gas poisoning.	B3
	Tell the structure of the atom and its basic particles.	A1
Question how the ideas about the concept of atom have changed from past to present.	B5	

	State that the same or different atoms will come together to form a molecule.	A1
	Present various molecular models by creating.	C3
	Give examples by classifying pure substances as elements and compounds.	B2
	Express the names, symbols and some usage areas of the first 18 elements and common elements (gold, silver, copper, zinc, lead, mercury, platinum, iron and iodine) in the periodic system.	B1
	Express the formulas, names and some uses of common compounds.	B1
	Give examples by classifying mixtures as homogeneous and heterogeneous.	B2
	Prepare the solutions by using solvents and solutes encountered in daily life.	C3
	Determine the factors affecting the dissolution rate by experimenting.	B3
	Choose and apply the appropriate method among the methods that can be used for the separation of mixtures.	B3
	Distinguish between recyclable and non-recyclable materials in household waste.	B4
	Design a project for the recycling of domestic solid and liquid wastes.	B6
	Question the recycling in terms of effective use of resources.	B5
	Pay attention to waste control in its immediate surroundings.	B3
	Develop a project to deliver reusable items to those in need.	B6
	Explain how groups and periods are formed in the periodic system.	B2
	Classify the elements as metals, semimetals and nonmetals on the periodic table.	B2
	Explain the differences between physical and chemical change by observing various events.	B2
	Know that the compounds are formed as a result of chemical reaction.	A1
	Express the general properties of acids and bases.	B1
	Give examples of acids and bases from daily life.	B2
	Use materials that can be reached in daily life as acid-base separators.	B3
	Make inferences by using the pH values of the acidity and alkalinity of the substances.	C2
	Observe the effects of acids and bases on various substances.	B3
8th Grade	Take the necessary precautions regarding the dangers that may occur during the use of acids and bases as cleaning materials.	C3
	Offer the solutions for the prevention of acid rain.	C6
	Discover by experiment that the heating depends on the type, mass and/or temperature change of the substance.	B6
	Discover by experiment that the heat required to change state is related to the type and mass of the substance.	B6
	Interpret by drawing the state change and heating graph of substances.	C2
	Relate the heat exchange with state changes in daily life.	B4
	Research the development of the chemical industry in Turkey from past to present.	B3
	Explore the professions in the chemical industry and offers suggestions for new future professions.	A6

Knowledge Sub-Dimensions

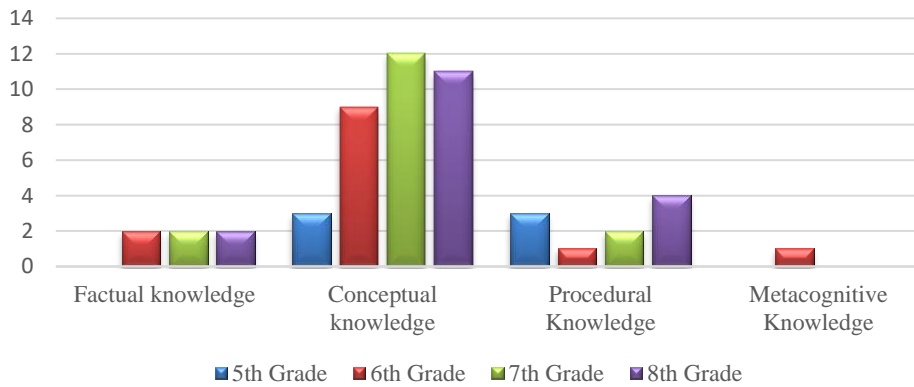


Figure 1: The Distribution of Elementary School Achievements According to Knowledge Sub - Dimensions in the Subject Area of the Science Curriculum "The Substance and Its Nature"

In Figure 1, the achievements belonging to the subject area of "The substance and its nature" were analyzed according to the knowledge sub-dimensions according to the RBT. Accordingly, within the subject area of "The substance and its nature", the metacognitive knowledge dimension got the least points (Figure 1). The most common knowledge dimension was observed to be the conceptual knowledge dimension. When Figure 1 evaluated, it is seen that the achievements in the subject area of "The substance and its nature" are not homogeneously distributed in the sub-dimensions of knowledge. In Figure 2, the distribution of information dimensions are proportionally displayed. Such a result also overlaps with the argument of Anderson and Krathwhol (2001) stated that the grade level increases, the achievements in the factual knowledge dimension should decrease, while the achievements in the procedural knowledge dimension should increase.

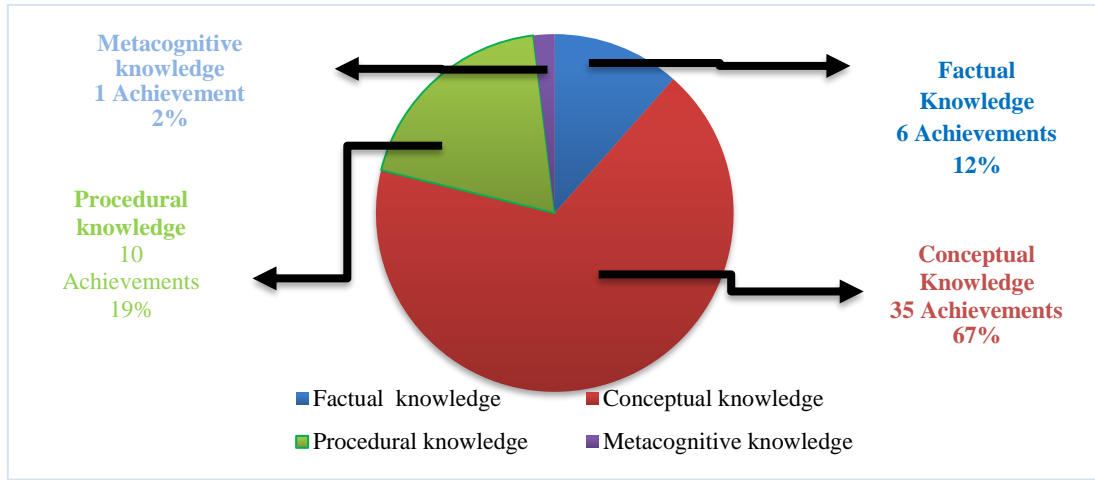


Figure 2: Percentage Distribution of Knowledge Sub-Dimensions of Elementary School Achievements in the Subject Area of the Science Curriculum "The Substance and Its Nature"

According to Figure 2. 7% of the learning achievements in the subject area of "The substance and its nature" were observed to be 67% conceptual knowledge (35 achievements), 19% procedural knowledge (10 achievements), 12% factual knowledge (6 achievements), and 2% of them was observed to be at the level of metacognitive knowledge (1 achievement).

The distribution of the achievements according to grade levels in the knowledge dimension is given in the line chart below.

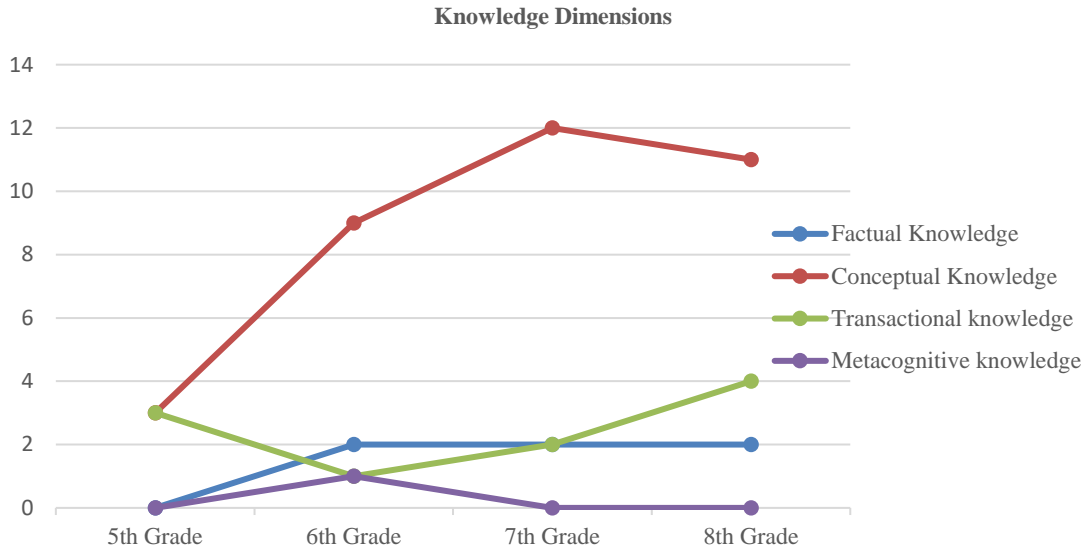


Figure 3. Distribution of Elementary School Achievements in the Subject Area of "The Substance and Its Nature" by Class Level in Knowledge Dimension

The graph in Figure 3 reveals the distribution of the knowledge sub-dimensions by the level of elementary school classes. When Figure 3 examined, the factual knowledge has increased as elementary school passes from the first level to the second level. Additionally it decreases after the second grade level as well. On the other hand, the number of achievements in the conceptual knowledge dimension increases until the 7th grade while it decreases in the 8th grade level. As the grade level increases, the achievements should take place at the metacognitive knowledge dimension or at a level close to the metacognitive knowledge dimension, and there should be a decrease in the number of achievements in the factual knowledge dimension (Anderson & Krathwohl, 2001). It was observed that the increase in the number of achievements in the higher-level knowledge dimensions was only in the procedural dimension, despite the increase in the grade level.

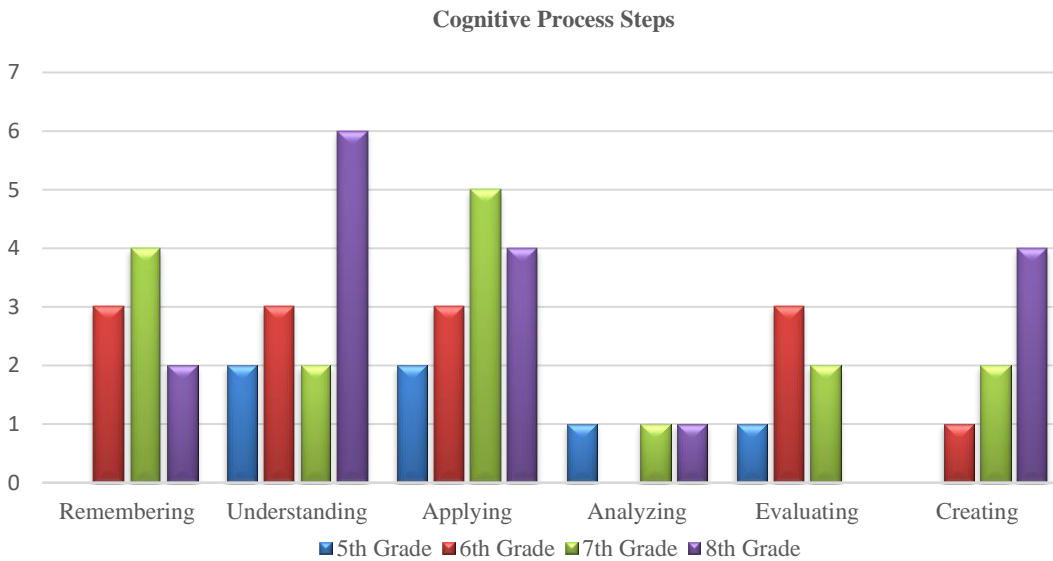


Figure 4: Distribution of Elementary School Achievements in the Subject Area of "The Substance and Its Nature" by Cognitive Process Dimension Sub-steps.

The evaluation of the achievements according to the cognitive process steps of the RBT is shown in the graphic in Figure 4. Accordingly, the applying and understanding levels got the highest score while the analyzing level was observed to be at lowest level.

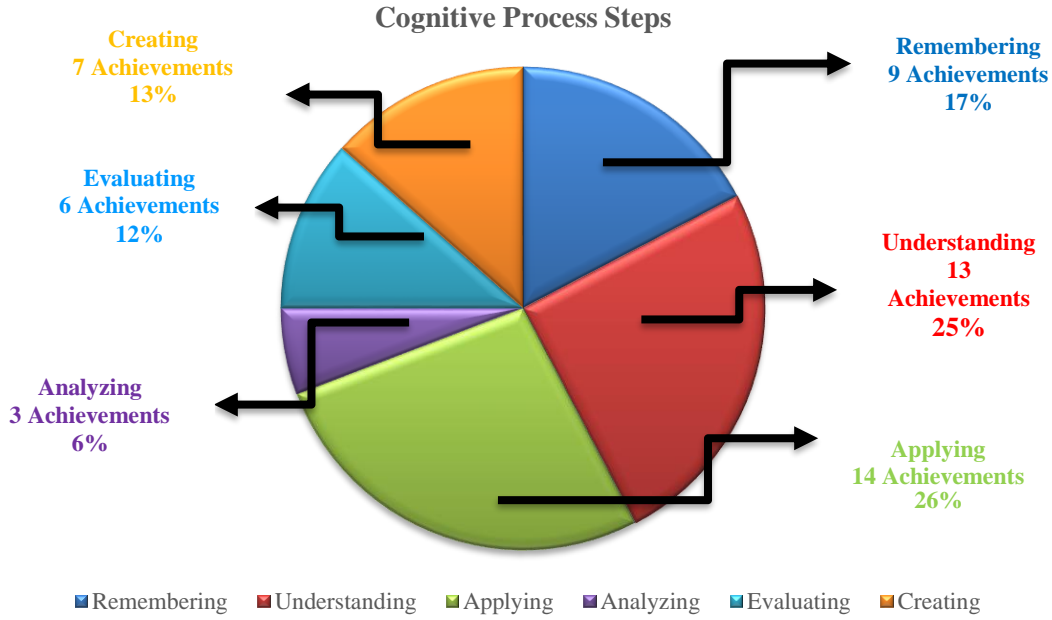


Figure 5: Cognitive Process Dimension Sub-Steps of Elementary School Achievements in the Subject Area of "The Substance and Its Nature"

26% of the elementary school achievements were observed to be within applying level (14 achievements), while 25% within understanding level (13 achievements), 17% within remembering level (9 achievements), 13% within creating level (7 achievements), 12% within evaluating level (6 achievements) and 6% within analyzing level (3 achievements). The evaluation also revealed that 83% of the achievements was observed to be within the cognitive and understanding levels as seen above.

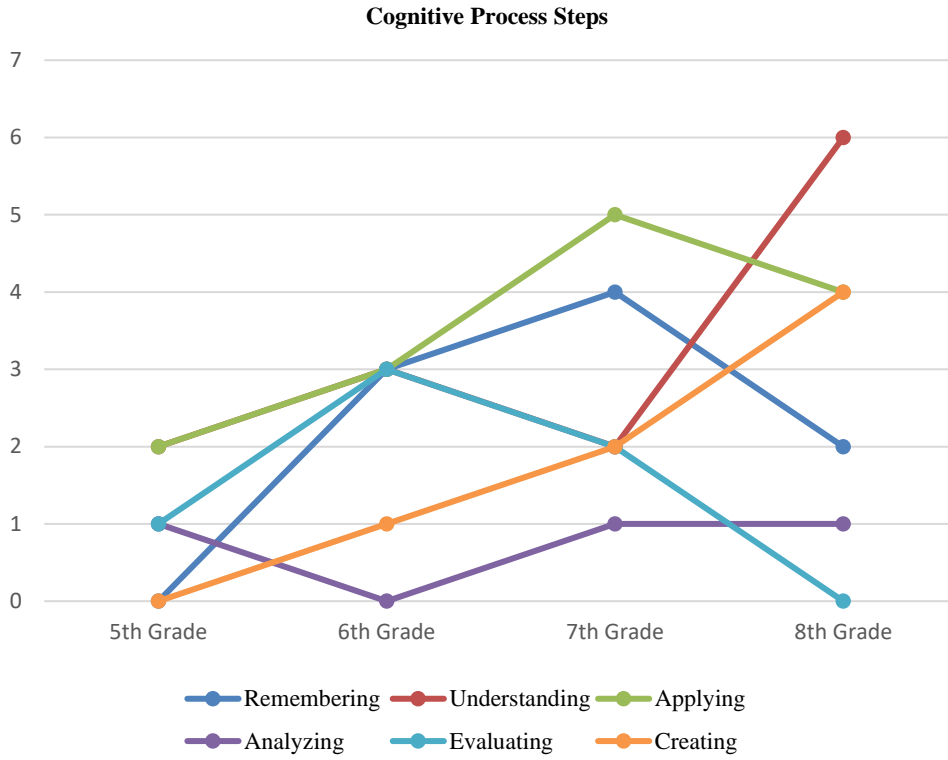


Figure 6: Distribution of Elementary School Achievements in the Subject Area of "The substance and its nature" by Grade Level in the Dimension of Cognitive Process

When the cognitive process levels examined, the number of achievements at the level of remembering was observed to decrease from the 6th grade while the the learning achievements within understanding and creating levels increase as the grade level increases.

Table 5: The Tendency of the Achievements According to the RBT

Cognitive Process Dimension Knowledge Dimension	Cognitive Process Dimension						Total
	1.Remembering	2.Understanding	3.Applying	4.Analyzing	5.Evaluating	6.Creating	
A.Factual Knowledge	5	0	0	0	0	1	6
B.Conceptual Knowledge	4	9	9	3	5	5	35
C.Procedural Knowledge	0	4	4	0	1	1	10
D.Metacognitive Knowledge	0	0	1	0	0	0	1
Total	9	13	14	3	6	7	52

When Table 5 evaluated, the general trend of the achievements in the subject area of "The substance and its nature" was depicted within 52 achievements. Table 5 and graphics are lead the teachers how the subjects in the knowledge dimension to be taught according to the subdimensions of the cognitive process. Additionally, it was observed that the achievements in the subject area of "The substance and its nature" were not homogeneously distributed according to RBT.

Conclusion and Discussion

The results of the study revealed that the elementary school achievements in the subject area of "The Substance and its Nature" of the Science Curriculum included 35 achievements in the conceptual knowledge dimension, 10 achievements in the procedural knowledge dimension, 6 achievements in the factual knowledge dimension and 1 achievement in the metacognitive knowledge dimension. In order for the teaching to be more efficient, the number of achievements in the metacognitive knowledge dimension should also be higher. However, the current study observed that there were insufficient achievements in metacognitive knowledge dimension. Therefore, study argues that it is necessary to reorganize the achievements in the subject area of knowledge and also increase the number of achievements in the metacognitive knowledge dimension.

In the analysis of the study within the cognitive process dimension revealed that the highest achievement score was in the applying level with 26%, the closest step was observed in understanding level with 25%, and the least achievement score was observed in the analyzing level with 6%. (Figure 5). Anderson and Krathwohl (2001) also states that there are generally more achievements in the remembering, understanding and applying stages when the cognitive process levels of the learning achievements examined while less achievements are observed within the analyzing level, the evaluating level, and the creating level. This statement does not mean that a large proportion of the achievements in the curriculum should be at the understanding level. It is observed that the achievements of the curriculum in the subject area of "The substance and its nature" were prepared by focusing on the application and understanding levels, and the achievements within the metacognitive subdimension were not adequately emphasized.

In order for efficient learning and the transfer of knowledge into the daily life, the number of achievements in the applying, analyzing, evaluating and creating levels should be increased (Mayer, 2002). When Figure 5 examined, 58% of elementary school achievements in the current curriculums are the cognitive process dimensions which were previously expressed by Mayer (2002). This indicates that it is at a sufficient level for an efficient learning to take place in the subject area of "The substance and its nature". However, for a better evaluation of the curriculum, it is also thought to be necessary to consider the grade levels to evaluate the general situation in more accurate way (Anderson & Krathwohl, 2010). When the grade levels in Figures 4 and 6 separately examined, it was observed that the levels of applying, analyzing, evaluating and creating are higher than the levels of understanding and remembering at all grade levels. This situation is considered to be sufficient for meaningful learning at elementary school levels.

In order for the students to gain high-level skills, it is argued to be crucial to increase the number of achievements in metacognitive dimensions and to offer activities suitable for

such achievements (Aydın & Yılmaz 2010; Zorluoğlu et al., 2016). The current study revealed that the achievements aimed around increasing the higher level skills of the students were observed to be sufficient enough, but the number of achievements in the analyzing level was observed to be inadequate (Figure 4-5). This situation indicates that the number of achievements to increase the students' deductive ability such as from whole to part as well as analyzing ability in the subject area of "The substance and its nature" were not enough. Accordingly, the curriculum is thought to be re-planned, and the number of achievements in the analyzing level should be increased so that the individual can analyze the results or divide the existing knowledge about the subject into parts.

In order for an effective learning, the achievements in the curriculum should differ according to the knowledge and cognitive processes (Anderson & Krathwohl, 2010). The results of the current study also revealed that the science program was adequate as a similar distinction was observed through the achievement differences of knowledge and cognitive processes.

References

- Aktaş, E. (2017). Evaluation of the questioning skills of teachers candidates towards the different text types according to the renewed Bloom taxonomy. *Turkish Studies*, 12(25), 99-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Altınok, M.A, Tunç, T., & Özcan, H. (2020). Comparative analysis of science education programs in the context of science-technology-society and environmental acquisitions from 1926 to the present. *Journal of Amasya University Faculty of Education*, 9(2), 230-257. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/58078/774030>
- Amer, A.A. (2006). Reflections of Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488010.pdf>
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Anderson, L.W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation*, 31, 102-113. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.004>
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2010). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Pegem Publication.
- Arı, A. (2011). Finding acceptance of Bloom's revised cognitive taxonomy on the international stage and in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 749-772. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=2015&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Avcı, F., Aslangiray, H., & Özyalçın, B. (2021). Analysis and evaluation of the learning outcomes of the 2018 science curriculum according to revised Bloom taxonomy in terms of subject and class level. *Trakya Journal of Education*, 11(2), 643-660. <https://doi.org/10.24315/tred.689366>
- Aydın, N., & Yılmaz, A. (2010). The effect of constructivist approach on students' high-level cognitive skills. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 39(39), 57-68. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-459.html
- Ayvacı, H.Ş., & Türkdöğän, A. (2010). Analysing science and technology course exam

- questions according to revised Bloom taxonomy. *Turkish Journal of Science Education*, 7(1), 13-25. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/500/430>
- Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2023). Examining environmental acquisitions in science curriculum: A comparison of Brazil and Turkey. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 593-605. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2229792>
- Başar, T. (2021). Analysis of the learning outcomes in the 2018 science course curriculum in terms of scientific process skills. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 23(1), 218-235. <https://doi.org/10.17556/erziefd.756163>
- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revised Bloom taxonomy and its application in algebra area. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 10(2), 185-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67433>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive and affective domains*. New York: David McKay.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brooks, S., Dobbins, K., Scott, J.J.A., Rawlinson, M., & Norman, R.I. (2014). Learning about learning outcomes: The student perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 721-733. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.901964>
- Bümen, N.T. (2006). A revision of the Bloom's taxonomy: A turning point in curriculum development. *Education and Science*, 31(142), 3-14. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/837>
- Çepni, S., & Ayvaci, H.Ş. (2006). Measurement and evaluation in science and technology education. S. Çepni (Ed.), *Science and technology teaching from theory to practice*. In, (pp. 229-248). Pegem Publication.
- Çeken, R. (2022). Semantic extension problem in Turkish science curriculum. *International Journal of Educational Sciences*, 6(2), 56-70. <http://dx.doi.org/10.46762/mamulebd.1186464>
- Dobbins, K., Brooks, S., Scott, J.J.A., Rawlinson, M., & Norman, R.I. (2016). Understanding and enacting learning outcomes: The academic's perspective. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1217-1235. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.966668>
- Elmas, R., Canbazoglu-Bilici, S., Adıgüzel-Ulutaş, M., & Yalçın, S. (2022). An international perspective on science curricula: Identifying science teachers' views in private schools. *Bulletin of Educational Studies*, 1(1), 19-26. <http://dx.doi.org/10.29329/bes.2022.480.03>
- Güngör Cabbar, B., Gültekin, S., Güneş, E., Ayaç, E., & Daşgın, F. (2020). Analysis of environmental achievements in 2018 science and biology courses curriculum according to the revised Bloom taxonomy. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 504-527. <http://dx.doi.org/10.17522/balikesirnef.702537>
- Kalemkuş, J. (2021). Investigation of science curriculum learning outcomes in terms of 21st century skills. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.800552>
- Kalkan, Ö., & Tunç, T. (2020). A comparison of physics topics in middle school science curricula released between years 1924 and 2018. *Journal of Ihlara Educational Research*, 5(2), 294-326. <https://doi.org/10.47479/ihead.807957>
- Kaptan, F. (1999). *Science teaching*. Milli Eğitim Basımevi.

- Karalı, Y., Palancıoğlu, Ö.V., & Aydemir, H. (2021). Comparison of Turkey and Singapore primary school science programs. *Journal of İnönü University Education Faculty*, 22(1), 866-888. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.883126>
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Mayer, R.E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232. https://web.mit.edu/jrankin/www/teach_transfer/rote_v_meaning.pdf
- Turkish Ministry of National Education (MEB), (2006). Primary education science and technology lesson (6th, 7th and 8th grades) curriculum. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- Turkish Ministry of National Education (MEB), (2013). Primary education institutions science course (3th, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades) curriculum. <https://ridvansoydemir.com/2013-fen-bilimleri-ogretim-programi/>
- Turkish Ministry of National Education (MEB), (2018). Science course (3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, 8th) curriculum, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- Miles, M.B., & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Özden, Y. (1997). *Learning and teaching*. Pegem Puncation.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, Columbus, Ohio, USA.
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sağlamöz, F., & Soysal, Y. (2021). Exploration of 2018 primary and elementary sciences course teaching programs outcomes according to the revised Bloom taxonomy. *Journal of İstanbul Aydın University Education Faculty*, 7(1), 111- 145. https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v07i006
- Şimşek, H. (2019). *Turkish teachers' opinions on realizability of renewed 5 th grade Turkish lesson curriculum outcomes (example of Kocaeli province)*. Unpublished master's thesis. Sakarya: Sakarya University Institute of Educational Sciences.
- Tatar, N. (2006). *The effect of inquiry-based learning approaches in the education of science in primary school on the science process skills, academic achivement and attitude*. Unpublished doctoral thesis. Ankara: Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tutkun, Ö.F., & Okay, S. (2012). An overview on Bloom's revised. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/192275>
- Venville, G.J., & Dawson, V.M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977. <https://psycnet.apa.org/record/2010-20931-003>
- Yaşar, Ş., & Duban, N. (2009). Students' opinions regarding to the inquiry-based learning approach. *Elementary Education Online*, 8(2), 457- 475.

<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/11264/11264.pdf?sequence=1>

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Publication.
- Yıldız-Bıçak, C., & Bilir, V. (2023). Evaluation of the information regarding scientists in the science textbooks from the teacher's perspective. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, 65, 487-511. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1107010>
- Zorluoğlu, S.L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). School chemistry curriculum according to revised Bloom taxonomy. *Necetibey Education Faculty Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 260-279. <https://doi.org/10.17522/nefemed.22297>
- Zorluoğlu, S.L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K.E. (2017). Analysis and evaluation of science course curriculum learning outcomes of the year 2013 according to the revised Bloom taxonomy. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.267190>

Geniş Özet

Fen bilimleri eğitimi, fen bilimleri öğretim programında bulunan kazanımları öğrencilerin tecrübeleri sonucunda öğrenmelerini ve öğrencilerin kazanması gereken beceri ve tutumlarını, yeteneklerini kullanarak kazandırmak amacıyla oluşturulmuştur (Çepni, 2006). Bunun sonucunda araştıran, sorgulayan, problem çözme becerisi yüksek, kendisine güvenen, etkili iletişim kurabilen, işbirlikçi ortamlara dahil olan ve fen bilimleri öğrenen öğrenciler yetiştirmektedir (MEB, 2006, 2013, 2018; Tatar, 2006; Yaşar & Duban, 2009). Fen okuryazarlığı, bireylerde çevresel bilgi, tutum, beceri ve davranış boyutlarını kapsamakta olup, çevre sorunları ile karşı karşıya kalındığında bireylerin aktif katılımını sağlamayı amaçlamalıdır (Kalkan & Tunç, 2020; Roth, 1992). Öğretim programlarında, öğrenme çıktıları ile öğrencinin program sonunda neyi bilmesi, hangi tutumu kazanması ve ne gibi becerilere sahip olması gerektiği ortaya koyulur (Brooks vd., 2013). Öğrenme çıktılarının açık, anlaşılabilir ve ölçülebilir olması etkin bir öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreci için önemlidir (Dobbins vd., 2016). Öğretimin nitelik ve yöntemleriyle analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzeyde bilişsel becerilerini geliştirecek (Özden, 1997; Sadler, 2004; Venville & Dawson, 2010); konuların niteliğini kavramada yardımcı olabilecek ve öğrenilenleri nesnel dünya ile ilişkilendirecek bir biçimde düzenlenmesi eğitim sistemini 21. yüzyıla taşıyacak olan yapılanmanın önemli köşe taşlarından birini oluşturmaktadır (Kalemkuş, 2021; Trilling & Fadel, 2009). Eğitim programlarının temel hedeflerinden biri, eleştiren, problem çözen, yaratıcı, düşünen, neden-sonuç ilişkileri arasında mantıksal bağlantıları fark eden bireyler yetiştirebilmek olmalıdır. Eğitimde hedeflerin belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi için farklı ekollerin deneyimlendiği tarihsel süreçte 1950’li yıllarda geliştirilen taksonomiler önemli araçlardır. Bu tarihsel süreçte Bloom ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları Bloom Taksonomi’si program geliştirme tekniği günümüzde önemini korumaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan ortaokul kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına göre analiz edilip “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan ortaokul kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki dağılımı ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinin birisi olan doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi yöntemi; araştırılması istenen konu ya da alan hakkındaki yazılı materyallerin incelenmesini değerlendirilmesini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesi araştırma yapılan alan ve konu ile ilgili gözlem ve görüşme yapmaya ihtiyaç duymadan doküman inceleyerek birçok sonuç elde edilmesi doküman analizinin avantajları olarak ifade etmek mümkündür (Bowen, 2009).

Bulgular

Araştırmada, “Madde ve Doğası” konu alanına ait kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi alt boyutlarına göre analizleri yapılmıştır. “Madde ve Doğası” konu alanındaki kazanımlarda en az üstbilişsel bilgi boyutuna yönelik kazanımların yer aldığı belirlenmiştir. En fazla bilgi boyutunun ise kavramsal bilgi boyutunda olduğu belirlenmiştir. “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan kazanımların bilgi alt boyutlarında homojen bir biçimde dağılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Anderson ve Krathwhol (2001)’e göre sınıf düzeyi arttıkça olgusal bilgi boyutunda yer alan kazanımların azalış, işlemsel bilgi boyutunda yer alan kazanımların ise artış göstermesi gerekmektedir. “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan kazanımların bilgi alt boyutlarının ortaokul sınıfları düzeyinde dağılımına bakıldığında ortaokul birinci düzeyden ikinci düzeye geçerken olgusal bilgi artış göstermektedir. İkinci sınıf düzeyinden sonra ise azalışın yaşandığı belirlenmiştir. Kavramsal bilgi boyutunda yer alan kazanım sayısının ise 7. Sınıf düzeyine kadar artış gösterdiği 8. Sınıf düzeyine geçince ise azalış gösterdiği belirlenmiştir. Oysa sınıf düzeyi arttıkça kazanımların üstbilişsel bilgi basamağında veya üstbilişsel bilgi basamağına yakın olan bir basamakta yer alması gerekir ve olgusal bilgi basamağında yer alan kazanım sayısında ise azalma olması gerekmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Oysa araştırmada sınıf düzeyinin artmasına rağmen üst düzey bilgi basamaklarında yer alan kazanım sayılarındaki artışın sadece işlemsel basamakta olduğu görülmektedir. “Madde ve Doğası” alanındaki kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç basamaklarına göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler incelendiğinde en fazla kazanımın uygulama ve anlama basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Grafiğe genel olarak bakıldığında çözümlenme basamağında yer alan kazanım sayısının ise en düşük seviyede

olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan değerlendirme sonucunda Fen Bilimleri Öğretim Programı “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan ortaokul kazanımların 35 kazanımın kavramsal bilgi boyutunda, 10 kazanımın işlemsel bilgi boyutunda, 6 kazanımın olgusal bilgi boyutunda ve 1 kazanımın üstbilişsel bilgi boyutunda yer aldığı görülmektedir. Öğretimin daha nitelikli olabilmesi için üst düzey bilgi boyutunda yer alan kazanım sayısının fazla olması gerekmektedir. Fakat yapılan inceleme sonucunda üst düzey bilgi boyutunda yer alan kazanım sayısının az olması öğretimin niteliği bakımından yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda bu konu alanında yer alan kazanımların bilgi boyutu bakımından yeniden düzenlenip üst düzey bilgi boyutunda yer alan kazanımların sayılarının artırılması gerekmektedir. “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutunu dikkate alarak yapılan analizde en fazla kazanımın %26 ile uygulama basamağında yer aldığı, buna en yakın basamağın %25 ile anlama basamağı olduğu ve en az kazanımında %6 ile çözümlerle basamağında yer aldığı görülmektedir (Şekil 5). Anderson ve Krathwohl (2001) yapmış oldukları çalışmada, öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel süreç basamaklarına bakıldığı zaman genellikle hatırlama basamağı, anlama basamağı ve uygulama basamağında daha fazla kazanım yer alırken; çözümlerle basamağı, değerlendirme basamağı ve yaratma basamağında daha az kazanım yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu ifade programdaki kazanımların büyük bir oranının anlama basamağında bulunması gerektiği anlamına gelmemektedir. “Madde ve Doğası” konu alanında yer alan kazanımların uygulama ve anlama basamağına ağırlık verilerek hazırlandığı ve üst düzey basamaklarda yer alan kazanım sayılarına ise yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Anlamli öğrenmenin ve bilgilerin günlük hayata transferinin gerçekleşebilmesi için uygulama, çözümlerle, değerlendirme ve yaratma basamağında yer alan kazanım sayılarının artırılması gerekmektedir (Mayer, 2002). Şekil 5 incelendiği zaman mevcut program içerisinde yer alan Madde ve Doğası konu alanındaki ortaokul kazanımlarının %58’ini Mayer (2002)’in ifade ettiği bilimsel süreç boyutlar oluşturmaktadır. Bu durum “Madde ve Doğası” konu alanında anlamli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Fakat programın değerlendirilmesinde genel durumu daha sağlıklı değerlendirmek için sınıf düzeylerine bakmak da gerekmektedir (Anderson & Krathwohl, 2010). Şekil 4 ve 6 da sınıf düzeylerini ayrı ayrı bakıldığında uygulama, çözümlerle, değerlendirme ve yaratma basamaklarının tüm sınıf düzeylerinde anlama ve hatırlama basamağından fazla olduğu görülmektedir. Bu durum ortaokul düzeylerinde anlamli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli olacağı düşünülmektedir. İncelenen kazanımlarda öğrencinin üst düzey becerilerini arttırmaya yönelik kazanımların yeteri kadar olduğu fakat çözümlerle basamağında yer alan kazanımların sayısı çok az sayıda kazanım olduğu görülmektedir (Şekil 4-5). Bu durum ise öğrencilerin Madde ve Doğası konu alanında bütünden parçaya gitmesini ve konuyu irdelemesini arttıracak kazanım sayısının yeterli olmadığını göstermektedir.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1435-1449, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÖĞRETMEN KARARLILIK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Didem KAYAHAN YÜKSEL*

Hakan SARIÇAM**

Geliş Tarihi: 06.05.2023

Kabul Tarihi: 05.09.2023

Öz

Bu araştırmanın amacı Baraquia (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Kararlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Ölçek on dört maddeden ve öğretmenlikte azim ile öğretmenlikte tutku ve amaç olarak adlandırılan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya toplamda 641 (402+239) öğretmen ve öğretmen adayları dâhil olmuştur. Ölçeğin psikometrik özellikleri incelenirken AFA, DFA ve ölçüt bağıntılı geçerlik, test tekrar test, Cronbach alfa güvenilirliği yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçüt bağıntılı ölçek geçerliliğini hesaplamak için Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilen ve Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Kısa Azim Ölçeği eklenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu yapının (Öğretmenlikte azim, Öğretmenlikte tutku ve amaç) uyum iyiliği değerleri [CMIN=141.943, sd=76 CMIN/sd =1.87; (p=.00), RMSEA=.061, CFI=.96, GFI=.93, TLI=.95, SRMR=.040] olarak hesaplanmış dolayısıyla mükemmel bir uyum göstermiştir. Ek olarak, madde faktör yüklerinin .61 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür. Öğretmen Kararlılık Ölçeği ile Kısa Azim Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik katsayısı için Cronbach alfa değeri ölçeğin bütünü için $\alpha=.92$; öğretmenlikte azim alt faktörü için $\alpha=.85$, öğretmenlikte tutku ve amaç alt faktörü için $\alpha=.91$ olarak çıkmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .44 ile .77 arasındadır. Tüm bu sonuçlar 14 madde ve iki boyuttan oluşan Öğretmen Kararlılık Ölçeğinin Türk öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde kararlılık düzeyini değerlendirmede yararlanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Geçerlilik, güvenilirlik, kararlılık, öğretmenlik, tutku.

THE ADAPTATION OF TEACHER GRIT SCALE TO TURKISH: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

The aim of this research is to adapt the Teacher Grit Scale developed by Baraquia (2020) into Turkish. The scale consists of 14 items and consists of two sub-dimensions called perseverance in teaching and passion and purpose in teaching. A total of 641 (402+239) teachers and teacher candidates were included in the research. While examining the psychometric properties of the

* Dr. Öğr. Üyesi; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr.

** Doç. Dr.; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hakansaricam@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler, 07.12.2021 tarih ve E-60263016-050.06.04-112825 sayılı karar.

scale, EFA, CFA and criterion-related validity (concurrent validity), test-retest, and Cronbach's alpha reliability methods were used. The Short Grit Scale developed by Duckworth and Quinn (2009) and adapted into Turkish by Sarıçam, Çelik, and Oğuz (2016) was added to calculate the criterion validity. As a result of the confirmatory factor analysis, the goodness of fit values of the two-dimensional structure (Perseverance in Teaching, Passion and Purpose in Teaching) [CMIN=141.943, df=76 CMIN/df =1.87; (p=.00), RMSEA=.061, CFI=.96, GFI=.93, TLI=.95, SRMR=.040], thus showing a perfect fit. In addition, item factor loads were found to range from .61 to .77. Statistically significant relationships were found between the Teacher Grit Scale and the Short Grit Scale. Cronbach's alpha value for the reliability coefficient of the measurement tool was $\alpha=.92$ for the whole scale; $\alpha=.85$ for perseverance in teaching and $\alpha=.91$ for passion and purpose in teaching. The corrected item-total correlation coefficients range from .44 to .77. All these results show that the Teacher Grit Scale, which consists of 14 items and 2 dimensions, is a valid and reliable scale that can be used to evaluate the level of determination of Turkish teachers and prospective teachers in the teaching profession.

Keywords: Reliability, validity, grit, teaching, passion.

Giriş

İnsanoğlu varoluşundan beri bir çaba ve gayret içindedir. Kendine hedefler koyar bu yolda çaba sarf eder. Peki, bir insanı uzun vadeli hedefleri yolunda bağlılıkla çalışmaya iten nedir? Bu soru iktisat, sağlık ve eğitim gibi birçok alanda cevap aranan bir sorudur. Bu sorunun yanıtını arayan araştırmacılar azim, kararlılık, sebat, tutku gibi kavramların üzerinde durmuştur. Kararlılık, son on yılda kişilik ve eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalarda başarının bir yordayıcısı olarak (Sudina vd., 2021) popülerlik kazanan bir kavram olması açısından eğitim bilimcilerin de dikkatini çekmektedir (Bashant, 2014; Dumfart & Neubauer, 2016; Strayhorn, 2013). Kararlılık Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly (2007, s. 1087) tarafından "*uzun vadeli hedefler için azim ve tutku*" olarak tanımlanmaktadır. Dumfart ve Neubauer'e (2016) göre ise kararlılık; başarı çabası, özdenetim ve ilgi tutarlılığının özelliklerini bütünleştirerek mevcut yeteneklerin gerçekleştirilmesini teşvik eden bir yetidir. Kararlılık kişinin hedeflerine yönelik bağlılığını ve çabasını yansıtmaktadır (Silvia, Eddington, Beaty, Nusbaum, & Kwapil, 2013).

Öğretmen, yeterliliklerini işe koşarak bireyin davranışlarında değişiklik oluşumunu kılavuzlayan profesyonel bir meslek elemanıdır (Şahin, 2003). Öğretmenlik mesleği alan bilgisi ve pedagojik yeterlilikleri gerektirmektedir. Ancak meslekten öte bir tutku olan öğretmenlikte öne çıkan birçok yeti ve duruş bulunmaktadır. İyi bir öğretmenin; öğretme ve öğrenme tutkusu, öğrencilere saygı, meslek aşkı, öğrencilerin hayatında okulların değerinin farkında olma, etik ilkelere bağlılık, değişime ve farklı görüşlere açıklık, liderlik, organizasyon, iletişim ve iş birliği becerilerine sahip olması beklenmektedir (Akçamete, Kayhan, İçcen-Karasu, Sardohan-Yıldırım & Şen; Dilekmen, 2008; Mart, 2013; Özkan & Arslantaş, 2013; Bozkırlı ve Er, 2018). Ayrıca öğretmenler gerek öğrencilerinin tümel gelişimi gerekse kendi profesyonel meslek yaşamları ile ilgili uzun vadeli hedefler koyarak bunları gerçekleştirme yolunda çaba sarf etmektedir. Tutkulu ve şevkli öğretmenler öğrencinin aktif öğrenmesinde rol ve sorumluluk alırken öğrencinin hem akademik hem de ahlaki gelişimi adına özverili ve kararlı şekilde çaba sarf ederler (Karataş, Oral, & Ardıç, 2017; Mart, 2013; Özabacı & Acat, 2005; Yetim & Göktaş, 2004).

Birçok yetkinliği barındıran öğretmenlik mesleğinde, kararlılık öğretmen performansının göstergelerinden biridir. Araştırmalar kararlılığın öğretmen başarısının bilişsel ve duygusal yönünü ifade ettiğini vurgulamaktadır (Dobbins, 2016; Fabelico & Afalla, 2020; Sarıçam, Çelik,

& Oğuz, 2016; Sonkur, 2021). Öğretmenler öğrencileri için rol model olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmen davranışları öğrencilerin geleceklelerini şekillendirmede oldukça önemlidir (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Öğretmenler eğitim faaliyetlerinde liderlik özellikleri sergilemelidir (Glasser, 1993; Hoy & Miskel, 2015; Turan, 2014; Ustaoglu & Tekin-Bozkurt, 2022). Öğretmen performansı öğrencinin gelişimi ve başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Ding & Sherman, 2006; Kaplan & Owings, 2001). Duckworth (2019) kararlılığın başarıyı öngörebilen bir öge olduğunu ve geliştirilebileceğini savunur. Bu bağlamda başarıyı öngören kararlılık hem öğretmen hem de öğrenci performansı açısından oldukça önemlidir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin tutumları (İlhan, Şekerci, Sözbilir, & Yıldırım, 2013; Kahramanoğlu, Yokuş, Cücük, Vural, & Şiraz, 2018; Üstüner, 2006), özyeterlilik inançları (Çolak, Yorulmaz, & Altinkurt, 2017; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010) ve öğretmen yeterlilikleri (Diken, 2004; Karadağ, 2007; Kiraz, 2003) gibi konularda ölçekler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen özelliklerine ilişkin de farklı ölçekler bulunmaktadır. Örneğin; Kocasaray ve Karataş (2018) değişen ve dönüşen dünyada öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerini belirlemek amacıyla Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği geliştirmiştir. İlter (2021) “öğretme ve öğrenme tutkusu”, “sosyal ve ahlaki boyut”, “yansıtıcı uygulayıcı”, “öğrenmeyi etkili planlama ve yönetme” ve “çocuklara/gençlere sevgi” şeklindeki 5 alt boyuttan oluşan ve Devine, Fahie ve McGillicuddy (2013) tarafından geliştirilen İyi Öğretmen Ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır.

Alanda farklı öğretmen niteliklerine ilişkin ölçekler bulunmakla birlikte öğretmen kararlılığı bu kavramlardan farklılaşmaktadır. Öğretmen kararlılığı tüm bahsi geçen yeterlilik ve tutumların ötesinde öğretmeni başarı yolunda tetikleyen bir itici güç olarak görülebilir. Görüldüğü üzere Türkçe alan yazında öğretmenlik mesleği üzerine birçok farklı ölçek bulunmakla birlikte direkt öğretmenlik mesleğini özne olarak ele alan mesleki kararlılık konulu bir ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmasıyla karşılaşılmaştır. Ancak uluslararası alan yazında son yıllarda artan bir ivme ile kararlılık, sebat, azim ve tutku gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly (2007) tarafından geliştirilen Azim Ölçeği on iki madde ve ilginin tutarlılığı ve gayrette ısrar şeklindeki iki alt boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra Duckworth ve Quinn (2009) tarafından bu ölçeğin kısa formu geliştirilmiştir. Kısa Azim Ölçeği sekiz madde ve ilginin tutarlılığı ve gayrette ısrar şeklindeki iki alt boyuttan oluşmaktadır. Clark ve Malecki (2019) araştırmalarında Akademik Azim Ölçeğini geliştirmiştir. Araştırma ayrıca akademik azmin gelişebilmesi adına okul temelli müdahalelerin yapılmasını önermektedir. Datu, Yuen ve Chen (2017) ise akademik kariyer keşfi, yetenek geliştirme öz yeterliliği ve vicdanlılıktan oluşan Üçlü Kararlılık Modeli Ölçeğini geliştirmiştir. Bu araştırmaların dışında ölçeklerin farklı toplumlara uyarlanmasında yönelik araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Li, Zhao, Kong, Du, Yang ve Wang (2018) araştırmalarında Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilen kısa azim ölçeğini Çinceye uyarlamıştır. Ölçek ayrıca Datu, Valdez ve King (2016) tarafından Filipin kültürüne uyarlanmıştır. Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) ise yaptıkları çalışmada Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilen Kısa Azim Ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Ölçek “ilginin tutarlılığı” ve “gayrette ısrar” olmak üzere iki alt faktöre sahiptir. Taylan, Özkan ve Çelik (2020) Sigmundsson, Haga ve Hermundsdottir (2020) tarafından geliştirilen sekiz maddelik Tutku Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmışlardır. Bu bağlamda Türkiye’de geliştirilmiş veya Türkçeye uyarlanmış kararlılık konulu bir ölçeğe rastlanılmamış olmakla birlikte kararlılık kavramı ile ilişkili olan azim ve tutku üzerine çalışmalar olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada Baraquia (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kararlılık Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamak amaçlanmaktadır. Öğretmen Kararlılık Ölçeğinin (ÖKÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Filipinler’de devlet okullarında görev yapmakta olan 1425 öğretmenden toplanan verilerle yapılmıştır. On dört maddeden oluşan ÖKÖ öğretmenlikte azim ile öğretmenlikte tutku ve amaç olarak adlandırılan iki boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlikte azim, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan zorluklara rağmen öğretmenlerin amansız çabasını, enerjisini ve coşkusunu vurgular. Bu faktör, öğretmenlerin çalışmalarının taleplerine dayanma kararlılığını, zihinsel dayanıklılığını ve soğukkanlılığını belirtir. Öğretmenlikte tutku ve amaç ise öğrencilerle çalışırken heyecan ve zevki ortaya koyabilmek anlamına gelir. Bu faktör, öğretmenlik mesleğindeki memnuniyeti ve öğrencilere ömür boyu hizmet etme amacı duygusunu kapsar (Baraquia, 2020). Öğretmenlik bir meslek olarak birçok yetkinliği barındırmakla birlikte azim, kararlılık, yılmazlık, tutku, sevgi ve hoşgörü gibi farklı duygusal nitelikleri de içermektedir (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Lucas, Gratch, Cheng, & Marsella, 2015; Roberts, Lujuez, Krueger, Richards, & Hill, 2014; Rogers, 2017; Werner, 1996). Kararlılık ise öğretmen performansının yordayıcılarından biridir (Baraquia, 2020). Öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının kararlılık düzeylerinin belirlenebilmesi hem var olan performanslarını değerlendirmede hem de olası performans sınırlandırıcı faktörleri incelemede yarar sağlayacaktır (Christopoulou, Lakioti, Pezirkianidis, Karakasidou, & Stalikas, 2018). Her daim ilerleme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmış olan bir meslek olan öğretmenlikte farklı parametreler doğrultusunda araştırmaların yapılmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Baraquia (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kararlılık Ölçeği”ni Türkçeye uyarlayarak psikometrik özelliklerini incelemektir.

1. Yöntem

1.1. Araştırma Deseni

Temel araştırma niteliğinde bu çalışma tarama tekniklerinden kesitsel çalışma tekniği ile sürdürülmüştür olan nicel bir araştırmadır. Belirli bir dönemde öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen kararlılık gibi bir özelliğini değerlendirmek için yapıldığından kesitsel çalışma tekniğinden yararlanılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini İç Anadolu Bölgesindeki öğretmen ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aşaması uzaktan eğitim sürecine denk geldiğinden öğretmen ve öğretmen adayları farklı illerde ikamet etmektedir. Bundan dolayı verilerin toplanmasında sosyal medya gruplarından yararlanılmıştır. İki aşamadan oluşan bu çalışmanın ilk aşamasında kolayda örnekleme ile seçilmiş farklı illerde yaşayan toplamda 402 öğretmen ve öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcıların 131’i (%32.6) erkek ve 271’i (%32.6) kadındır. Katılımcıların yaşlar 18-63 arasında olup yaş ortalaması 27.12’dir (Ss=.97). Çalışmanın ikinci aşamasında Sivas ilinde kolayda örnekleme ile seçilmiş 237 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların 202’si (%85.2) kadın, 35’i (%18.8) erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 32.05 (Ss=615) iken kıdem ortalaması 10.02 yıldır (Ss=1.17).

1.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmaya katılan tüm katılımcıların sosyodemografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kıdem) değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Öğretmen Kararlılık Ölçeği (ÖKÖ): Öğretmen Kararlılık Ölçeği Baraquia (2020) tarafından geliştirilmiş olup dörtlü derecelendirmeye (1=Hiç bana göre değil, 2=Benim için bazen geçerli, 3=Benim için çoğu zaman geçerli, 4=Benim için her zaman geçerli) sahiptir. Ölçeğin 14 madde ve iki faktörden oluşan bir yapısı vardır. Ölçeğin ilk faktörü “öğretmenlikte azim” olarak ikinci faktörü ise “Öğretmenlikte Tutku ve Amaç” olarak adlandırılmıştır. DFA sonuçlarına göre iki faktörlü modelin uyum iyiliği katsayıları ($\chi^2/sd = 2.67$; $p < .001$; CFI = .95; TLI = .94; GFI = .95; RMSEA = .06; SRMR = .04) olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin faktör yükleri .40 ile .57 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .82$ olarak hesaplanmıştır.

Kısa Azim Ölçeği (KAÖ): Azim (sebat) düzeyini değerlendirmek için Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilen KAÖ, iki alt faktöre 1. İlginin tutarlılığı/yoğunluğu ve 2. Gayrette ısrar ve toplamda 8 maddeye sahiptir. Her bir madde 5’li şekilde derecelendirilerek (1= Hiç bana göre değil, 5= Tam bana göre) puanlanmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha değeri ölçeği bütünü için $\alpha = .83$, gayrette ısrar faktörü için $\alpha = .71$ ve ilginin tutarlılığı faktörü için $\alpha = .80$ olarak tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik değeri $r = .69$ ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .33 ile .65 arasında değişmektedir.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Öğretmen Kararlılık Ölçeği (ÖKÖ) Türk kültüründe uyarlanabileceği ile ilgili ölçeği geliştiren Lee Baraquia’dan gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri bağlamında ilk aşamada dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliği; ikinci aşamada ise uyum geçerliği, güvenilirlik ve madde analizlerine başvurulmuştur. Dilsel eşdeğerlik kapsamında İngilizce ifadeler araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrildikten sonra sekiz tane yurt dışında yaşayan veya eğitimini yurtdışında tamamlamış İngilizce ve Türkçeyi çok iyi kullanan kişilerden İngilizce ifadelerin altında Türkçe karşılıkları yazılı formlar verilmiş ve 4’lü puanlama ile uygunluklarını değerlendirilmesi istenmiştir. Bu aşamalar Davis’nin (1992) Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplamasına dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmanın etik oluru için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna başvurulmuş ve 07.12.2021 tarih kurul tarafından onaylanmıştır (2021-12-49 nolu başvuru, 24 nolu karar, Sayı: E-60263016-050.06.04-112825). Etik kurul izni alındıktan sonra Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Kararlılık Ölçeği (ÖKÖ), Kısa Azim Ölçeği (KAÖ) bir araya getirilmiş ve Google form üzerinden bir link oluşturularak sanal mecralarda paylaşılmıştır. Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan onam alınmıştır. Excel üzerinden toplanan datalar SPSS ortamına aktarılmıştır.

İlk aşamada 402 kişiden oluşan veri dizininde her bir madde için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (M1 için -2.86; 6.56, M2 için -2.24; 6.78, M3 için -1.19; .79, M4 için -2.46; 5.71, M5 için -2.62; 6.56, M6 için -2.73; 2.87, M7 için -2.40; 6.54, M8 için -2.55; 4.09, M9 için -1.06; .22, M10 için -1.44; .85, M11 için -2.43; 6.03, M12 için -2.49; 5.88, M13 için -1.58; 1.60, M14 için -2.19; 6.58). Çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 ve basıklık değerlerinin 10’dan küçük olması durumunda 200’den büyük örneklem için normal dağılım sergilendiği ile ilgili

varsayımda bulunulabileceği belirtilmiştir (Aminu & Shariff, 2014; s.127). Dolayısıyla normal dağılım sergilediği tespit edilmiş ve analiz işlemlerinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Yapı geçerliği için öncelikle örneklemin ve örneklemden alınan veri dizisinin faktör analizini uygunluğunu KMO ve Barlett testleriyle sınanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi içerisinde temel bileşenler analizi yapılmış ve rotasyon yapılmamıştır. AFA sonucu ortaya çıkan model ile orijinal formdaki model aynı olduğundan bu iki boyutlu modeli doğrulamak için bir başka 237 veriye doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Uyum iyiliği değerleri yorumlanırken alan yazında sıklıkla tercih edilen katsayılarından olan $CMIN/sd < 5$; $GFI, CFI, TLI \geq .90$ ve $.06 < RMSEA$ ve $SRMR < .08$ baz alınmıştır (Byrne, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013). Uyum geçerliliği için ÖKÖ ile KAÖ'den alınan toplam puan ortalamaları üzerinden ölçekler arasında ilişki saptamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Güvenirlik değerleri kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlık ve test tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde analiz test değerleri kapsamında düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Veri dizisinin çözülmesinde lisanslı AMOS eklentili SPSS 23 paket programından faydalanılmıştır. Çalışma %99 güven aralığında ($p < .01$) yürütülmüştür.

2. Bulgular

2.1. Çeviri Uygunluğu

Dilsel uygunluk çalışmasında İngilizce ve Türkçe dillerini birlikte çok iyi kullanabilen yurt dışında eğitim görmüş sekiz kişiye İngilizce ifadelerin altına Türkçe karşılıkları yazılı bir form verilmiştir. Bu formda belirtilen çeviri ifadeleri 4'lü (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun Değil, 3=Uygun, 4=Çok uygun) derecelendirmeye puanlamaları sağlanmıştır. Uygunluk oranları hesaplanırken 3 ve 4 verenlerin toplamı, tüm katılımcılara oranlayarak yapılmıştır. Katılımcıların Türkçe çeviriler için verdikleri puanlar ile uygunluk oranları Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde tüm maddelerin uygunluk yüzdeleri %100 şeklinde bulunmuştur. Bir diğer söylemle İngilizce ifadelerin, Türkçe dilindeki çevirileri için uygunluk sağlanmıştır denilebilir.

Tablo 1: Dilsel Uygunluk Değerleri

Madde No	Uygun-3	Çok uygun-4	Uygunluk oranı (%)
1	2	6	100
2	2	6	100
3	1	7	100
4	1	7	100
5	2	6	100
6	0	8	100
7	2	6	100
8	0	8	100
9	0	8	100
10	2	6	100
11	0	8	100
12	0	8	100
13	0	8	100
14	0	8	100

2.2. Yapı Geçerliği

2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Birinci aşamada yapı geçerliği analizlerinin sürdürülmesine dayanak sağlamak adına öncelikle veri dizisinin faktör analizine uygunluğu ve varyansların eşitliği test edilmiştir. KMO örneklem uygunluk katsayısı .922 ve Barlett Küresellik değeri 3444.628 (sd=91, $p<.01$) olarak saptanmıştır. Veri dizisinin faktörleşebildiği ve korelasyon matrisinin istatistiksel olarak anlamlılığına dayalı olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Çıkartma metotlarından temel bileşenler analizi tercih edilmiş, ayrıca varimax döndürme metotlarından yararlanılmamıştır. AFA sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

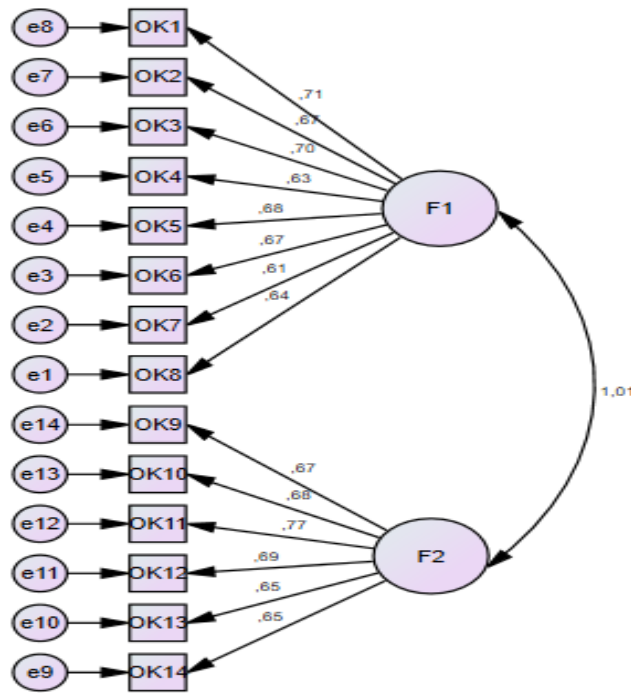
Tablo 2: AFA Faktör Analizi Çıktıları, Cronbach Alpha ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	F1	r_{jx}	Madde No	F2	r_{jx}
1	.79	.52	9	.87	.72
2	.75	.62	10	.91	.75
3	.62	.44	11	.71	.74
4	.39	.72	12	.83	.77
5	.65	.59	13	.74	.72
6	.60	.56	14	.47	.70
7	.64	.59			
8	.57	.62			
Toplam varyans (%)	50.23			11.04	
Cronbach α	.85			.91	

Tablo 2’de görüldüğü üzere 1. Faktörün (öğretmenlikte azim) altındaki maddelerin madde faktör yükleri .39 ila .79 arasında; 2. Faktörün (öğretmenlikte tutku ve amaç) altındaki maddelerin madde faktör yükleri .47 ila .91 arasında değişmektedir. Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranları ise 1. Faktör için %50.23, 2. Faktör için %11.04 (toplamda %61.27) olarak görülmüştür. Cronbach alfa değeri ölçeğin öğretmenlikte azim boyutunda .85, öğretmenlikte tutku ve amaç boyutunda .91 ve ölçeğin bütününde .92 olarak hesaplanmıştır.

2.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖKÖ’nün yapı geçerliğinde 2 faktörlü yapı için DFA uygulanmış, modelin uyum iyiliği katsayıları [CMIN=141.943, sd=76 CMIN/sd =1.87; ($p=.00$), RMSEA=.061, CFI=.96, GFI=.93, TLI=.95, SRMR=.040] olarak bulunmuştur. DFA sonucunda ortaya çıkan yol diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.



CMIN=141,943; DF=76; CMIN/DF=1,868; $p=.000$; RMSEA=.061; CFI=.956; GFI=.924

Şekil 1: ÖKÖ'ye Ait Yol Diyagramı

Şekil 1'den anlaşıldığı üzere ÖKÖ'nün iki faktörlü yol diyagramında madde faktör yükleri öğretmenlikte azim alt faktörü için .61 ile .76; Öğretmenlikte tutku ve amaç alt faktörü için .65 ile .77 arasında sıralanmaktadır.

2.3. Ölçüt Geçerliliği

İkinci aşamada ise ÖKÖ'nün ölçüt geçerliliğini değerlendirmek için öğretmen adaylarına eşzamanlı olarak ÖKÖ ile Kısa Azim Ölçeği uygulanmıştır ve toplam puan ortalamaları üzerinden korelasyon değerleri incelenmiş olup, sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: ÖKÖ ve KAÖ Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişken	1.F (ÖA)	2.F (ÖTA)	3.ÖK-T	4.A
1F. (ÖA)	-	.63**	.86**	.33**
2F. (ÖTA)		-	.93**	.26**
ÖK (Toplam)			-	.32**
4.Azım				-
\bar{X}	30.08	21.34	51.41	28.68
Ss	2.68	3.76	5.84	5.13

** $p<.01$

(ÖA: Öğretmenlikte azim, ÖTA: Öğretmenlikte tutku ve Amaç, ÖKÖ:Öğretmen kararlılık)

Öğretmen Kararlılık Ölçeği-Toplam (\bar{X} =51.41, Ss=5.84), 1. Öğretmenlikte azim (\bar{X} =30.08, Ss=2.68), 2. Öğretmenlikte tutku ve Amaç (\bar{X} =21.34, Ss=3.76), ile Azim Ölçeği (\bar{X} =28.68, Ss=5.13) arasında sırasıyla (r =.32, .33, .26; $p<.01$) istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur.

2.4. Güvenirlik

Ölçeğin iç tutarlık güvenirlilik değerleri için Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Cronbach Alfa öğretmenlikte azim alt faktörü için $\alpha=.85$, öğretmenlikte tutku ve amaç alt faktörü için $\alpha=.91$ ve ölçeğin bütünü için $\alpha=.92$ çıkmıştır.

2.4.1. Test Tekrar Test

ÖKÖ'nün test tekrar test güvenirliliğini hesaplamak adına 69 öğretmene üç hafta aralıklarla ikinci bir uygulama yapılmıştır. İlk uygulama ile ikinci uygulamada elde edinilen toplam puan ortalamalarına dayalı korelasyon katsayılarına dayalı olarak test tekrar test güvenirlilik katsayısının 1. Öğretmenlikte azim alt faktörü için $r=.98$, 2. Öğretmenlikte tutku ve amaç alt faktörü için $.96$ ve ölçeği bütünü için $.98$ olduğu görülmüştür.

2.5. Madde Analizleri

Madde analizlerin kapsamında ÖKÖ'nün düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına (r_{jk}) bakılmış olup Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçeğin madde analizinde maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları öğretmenlikte azim faktörü için $.44$ ila $.72$ arasında ve öğretmenlikte tutku ve amaç alt faktörü için $.70$ ila $.77$ arasında sırlanmaktadır.

3. Tartışma ve Sonuç

Baraquia (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Kararlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasının yapıldığı bu çalışmada bazı psikometrik değerler incelenmiştir. Öncelikle iki dili çok iyi kullanan sekiz kişiden elde edilen verilere dayalı olarak ölçeğin dilsel uygunluğu test edilmiştir. Çevirilerin uygunluğu için katılımcıların hemen hepsi 4 (Çok uygun), çok azı ise 3 (Uygun) seçeneğini seçmiştir. Değerlendirmede 1 veya 2 puan işaretleyen olmamıştır. Davis tekniği hesaplamasına dayalı olarak 3 ve 4 işaretleyenlerin toplamı, bütün katılımcıların sayısına bölündüğünde oranın %80'den daha büyük olması icap etmektedir (Davis, 1992). Bu çalışmada maddelerin hepsinin tercümelerinde sadece 3 ve 4 puan işaretlenmesi, maddelerin hepsinin dilsel uygunluk oranının 1.00 (%100), diğer bir söylemle çevirinin iyi yapıldığını göstermektedir.

Yapı geçerliği çalışmasında en temel analiz türlerinden olan AFA ve DFA tercih edilmiştir (Başol, 2019). AFA bir ölçme aracındaki bulunan maddelerin faktör yapısını veya ölçme aracının modelini, DFA ise var olan bir modelin doğruluğunu sınavan bir analiz çeşididir (Tabachnick ve Fidell, 2013). DFA sonucunda modelin ve yapının uygunluğunu açıklamaya yarayan bazı değerler ortaya çıkmakta ve alan yazında belirtilen asıl değerlere ilişkin sınırlar olduğu bilinmektedir. CMIN/sd, RMSEA, GFI, CFI, TLI, SRMR bahsedilen asıl değerlerden birkaç tanesidir. Modelin mükemmel uyum iyiliği değerlerine ait ölçüt katsayıları için CMIN/sd değerinin 2'nin altında; RMSEA ve SRMR değerlerinin $.06$ 'ya yakın; CFI, GFI değerlerinin $.95$ 'in üstünde ve TLI değerinin ise $.90$ 'dan büyük olması yönünde ifadeler bulunmaktadır (Byrne, 2011; Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışmada ÖKÖ'nün orijinalindeki 2 faktörlü modelinden yola çıkılarak yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği katsayılarından CMIN/sd değeri 2'nin altında, RMSEA ve SRMR değerleri $.06$ civarında, CFI değeri $.95$ 'ten büyük, GFI değeri $.95$ 'ten küçük ve TLI değeri $.95$ 'ten büyük bulunmuştur. GFI değeri $.95$ 'ten küçük fakat $.90$ 'dan büyük olduğu için kabul edilebilir ölçütü karşılamaktadır (Byrne, 2011). DFA sonucu ortaya çıkan bu değerler birlikte ele alındığında genel bir ifadeyle modelin/yapının, mükemmel uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu (GFI hariç) söylenebilir.

Ayrıca ÖKÖ'nün Türkçe uyarlamasına ait uyum iyiliği katsayılarının Baraquia (2020) tarafından geliştirilen orijinaline ait uyum iyiliği katsayıları ile birbirine çok yakın değerler aldığı gözlenmiştir. Sadece CMIN/sd değeri bu çalışmada daha iyi bulunmuştur. Bunu sebeplerinin başında ilgili değerlerin örneklem büyüklüğünden etkileniyor olmasıdır. Bu çalışmada güç analizi ile örneklem büyüklüğü belirlendiği için daha iyi bir sonuç elde edilmiştir.

Eş zamanlı ölçek geçerlik çalışmasında eskiden geçerlik ve güvenilirliği sınanmış bir ölçme aracı ile uyarlanmak istenilen ölçek öğretmenlere eş zamanlı uygulanmış, toplam puan ortalamaları alınarak arasında ilişki çıkması beklenmektedir. Bu çalışmada ÖKÖ ile KAÖ arasındaki ilişki katsayıları .30 düzeylerinde olduğu için düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur (Mukaka, 2012). İlişkinin orta veya yüksek düzey çıkması eş zamanlı ölçüt geçerliği açısından daha iyi olsa da düşük düzeyde ilişkinin çıkması ölçüt geçerliğine ulaşıldığını göstermektedir.

ÖKÖ'nün güvenilirlik değerlerinden iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa ile ve test tekrar test ise korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır. Alan yazında Cronbach Alfa katsayısının .80'den büyük olmasının oldukça iyi bir değer olduğu vurgulanmıştır (Cortina, 1993; Sarıçam, 2023). Bu çalışmada belirtilen kriter sağlanmıştır. Çalışmada test tekrar test güvenilirlik katsayılarının 1'e çok yakın olması ise ölçme aracının kararlılığını göstermektedir.

Madde analizlerinde düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerinde minimum sınır için .30 ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2010). ÖKÖ'nün maddelerine ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 3. maddeye ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı .50'nin altında bulunmuştur. Bunun dışındaki diğer maddeler için .50 veya daha büyük çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle ölçeğe ait maddelerin bulunduğu faktörle ilişkisinin iyi olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçeğin geliştiren araştırmacı madde puan değerlendirmesinde ilk yazışmada 5'li Likert derecelendirme kullanılacağını belirtmiş aradan üç hafta geçtikten sonra 4'lü derecelendirme yapılmasının daha iyi sonuç vereceği tavsiyesinde bulunmuştur. Bu çalışmada bu tavsiyeye uyulduğu için birçok istatistiki değer orijinal çalışmanınkinden (Baraquia, 2020) daha iyi çıkmış olabilir.

Sonuç olarak, ÖKÖ'nün Türkçe adaptasyonuna ait psikometrik değerleri alan yazındaki temel ölçütleri karşılamaktadır. Bundan dolayı ÖKÖ'nün Türkiye'deki öğretmen ve öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine ilişkin kararlılığı değerlendirmede geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Ölçekten toplam bir puan alınabileceği gibi alt boyutlara göre puan alınması tavsiye edilmektedir.

Kaynaklar

- Akçamete, G., Kayhan, N., İşcen Karasu, F., Sardohan Yıldırım, A. E., & Şen, M. (2016). Professional ethical principles for special education teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 27-44.
- Aminu, İ. M., & Shariff, M. N. M. (2014). Strategic orientation, access to finance, business environment and SMEs performance in Nigeria: Data screening and preliminary analysis. *European Journal of Business and Management*, 6(35), 124-131.
- Baraquia, L. (2020). Development of a teacher grit scale (tgs): Predicting the performance of educators in the Philippines. *The New Educational Review*, 60(2), 165-177. <https://doi.org/10.15804/tner.2020.60.2.13>

- Bashant, J. (2014). Developing grit in our students: Why grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools. *Journal for Leadership and Instruction*, 13(2), 14–17. Available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081394.pdf>
- Başol, G. (2019). *Araştırmacılar için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı'nın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1931-1946. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4321>
- Büyükköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology*, 9(15), 2951-2971. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171>
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic grit scale: psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of school psychology*, 72, 49-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & King, R. B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the short grit scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, 35, 121-130. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2>
- Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2017). Development and validation of the triarchic model of grit scale (TMGS): Evidence from Filipino undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 114, 198-205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.012>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194–197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Devine, D., Fahie, D., & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(1), 83-108. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.773228>
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102-112.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Ding, C., & Sherman, H. (2006). Teaching effectiveness and student achievement: Examining the relationship. *Educational Research Quarterly*, 29(4), 40–51.
- Dobbins, D. (2016). *Teacher effectiveness: Examining the relationship between teacher grit and teacher self-efficacy* (Unplashed doctoral dissertation). Oklahoma State University. Available at <https://core.ac.uk/download/pdf/215267223.pdf>

- Duckworth, A. L. (2019). *Azim: Sabır, tutku ve kararlılığın gücü*. (Çev. Öyküm Taner). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dumfart, B., & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 8–15. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182>
- Fabelico, F., & Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 108–119.
- Glasser, W. (1993). *The quality school teacher*. Harper-Collins Publishers.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel.
- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M., & Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-57.
- İlter, İ. (2021). İyi öğretmen ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 765-795. <https://doi.org/10.17152/gefad.804391>
- Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cüçük, E., Vural, S., & Şiraz, F. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYTÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 1669-1686. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13561>
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, 85(628), 64–73. <https://doi.org/10.1177/019263650108562808>
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 153-175.
- Karataş, K., Oral B., & Ardıç, T. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(33), 291-312. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665>
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57. <https://doi.org/10.29065/usakead.349977>
- Landis, R. S., Edwards, B. D., & Cortina, J. M. (2009). On the practice of allowing correlated residuals among indicators in structural equation models. In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in the organizational and social sciences* (pp. 193–214). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Li, J., Zhao, Y., Kong, F., Du, S., Yang, S., & Wang, S. (2018). Psychometric assessment of the short grit scale among Chinese adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 291-296. <https://doi.org/10.1177/0734282916674858>
- Lucas, G.M., Gratch, J., Cheng, L., & Marsella, S. (2015). When the going gets tough: Grit predicts costly perseverance. *Journal of Research in Personality*, 59, 15–22. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.08.004>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Mart, Ç. T. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437–442.
- Mukaka, M. M. (2012). Statistics corner: A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, 24(3), 69–71.
- Özabacı, N., & Acat, B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 211-236.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., & Hill, P. L. (2014). What is conscientiousness and how can it be assessed? *Developmental Psychology*, 50(5), 1315. <https://doi.org/10.1037/a0031109>
- Rogers, S. (2017). What's grit got to do with learning? *AACE Review*, December.
- Sarıçam, H. , Çelik, İ. & Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 927-935. <https://doi.org/10.7884/teke.622>
- Sarıçam, H. (2023). COVID-19 sonrası yetişkinlerde yalnızlık: UCLA yalnızlık ölçeği kısa formunun (UYÖKF-6) psikometrik özellikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 1-17. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1066242>
- Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*, 56, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.06.001>
- Silvia, P. J., Eddington, K. M., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., & Kwapil, T. R. (2013). Gritty people try harder: Grit and effort-related cardiac autonomic activity during an active coping challenge. *International Journal of Psychophysiology*, 88(2), 200–205. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.04.007>
- Sonkur, A. (2021). Okul yöneticileri ve öğretmenlerde azim ve psikolojik sağlamlığın rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 445-460. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.677847>
- Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions? *Journal of African American Studies*, 18(1), 1–10. 184. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0>
- Sudina, E., Vernon, T., Foster, H., Del Villano, H., Hernandez, S., Beck, D., & Plonsky, L. (2021). Development and initial validation of the L2 teacher grit scale. *TESOL Quarterly*, 55(1), 156-184. <https://doi.org/10.1002/tesq.581>

- Şahin, A. E. (2003). Meslek ve öğretmenlik. (Ed. V. Sönmez) *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, 269-322. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Taylan, S., Özkan, İ., & Çelik, G. K. (2020). The validity and reliability analysis of the Turkish version of the 8-İtem Passion Scale. *New Ideas in Psychology*, 59, 100802. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100802>
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: PegemAkademi.
- Ustaoglu, Y., & Tekin Bozkurt, A. (2022). Lider öğretmen rolleri ve davranışların incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 46-68. <https://doi.org/10.22596/hej.908345>
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Werner, E. (1996). How children become resilient: Observations and cautions. *Resilience in Action*, 1(1), 18-28.
- Yetim, A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

Extended Abstract

A teacher is a professional who guides the change in the behavior of an individual by employing his qualifications (Şahin, 2003). In the teaching profession, which includes many competencies, determination is one of the indicators of teacher performance. Studies emphasize that determination expresses the cognitive and affective aspects of teacher success (Dobbins, 2016; Fabelico & Afalla, 2020; Sarıçam, Çelik, & Oğuz, 2016; Sonkur, 2021). Duckworth (2019) argues that determination is an element that can predict success and can be improved. In this context, the determination that predicts success is very important for both teacher and student performance.

When the studies in the literature are compared, it becomes clear that this study is significant because there isn't a scale with a similar theme and because the Teacher Grit Scale was created specifically for the teaching profession. The Teacher Grit Scale is also expected to help researchers in the field of educational sciences identify teachers' dedication, which is one of the teacher performance indicators. This study's objectives include analyzing the Teacher Grit Scale's validity and reliability as well as adapting it to Turkish culture in order to evaluate one's level of commitment to the teaching profession.

Data were gathered from a total of 402 teachers and teacher candidates living in different cities who were chosen by convenience sampling for the first stage of this study, which comprises of two stages. 131 (32.6%) men and 271 (32.6%) women made up the participants. The participants ranged in age from 18 to 63, and the average age was 27.12 (SD=.97). In the second phase of the study, 237 teachers who live in Sivas were chosen by convenience sampling. There were 35 men and 202 women participated, or 85.2% and 18.8% respectively. Participants' data were gathered using the Personal Information Form, The Teacher Grit Scale, and The Short Grit Scale. The Teacher Grit Scale was developed by Baraquia (2020) and has a structure consisting of 14 items and two factors. The first factor of the scale was named "perseverance in teaching" and the second factor was named "passion and purpose in teaching." The Short Grit Scale was developed by Duckworth and Quinn (2009) to assess the level of perseverance. The scale has eight total items, with four items in each of the two sub-dimensions: 1. Constancy of interest and 2. Persistence of effort. Sarıçam, Çelik and Oğuz (2016) were responsible for adapting the scale to Turkish culture.

The translation compatibility values between Turkish and English were initially looked at in the findings. Eight individuals who are proficient in the two languages mentioned marked 4 (very appropriate),

and very few of them marked 3 (appropriate) in the 4-point rating regarding the suitability of the translations. There was no one who scored 1 or 2 points. Giving only 3 and 4 points for the translations of all the items in this study indicates that the translations are very suitable, with a linguistic compatibility rate of 1.00 (100%) for all the items.

The construct validity study included EFA and CFA, two of the most conclusive analyses. In the study, the CMIN/df value among the goodness of fit values is below 2, the RMSEA and SRMR values are around .06, the CFI value is greater than .95, the GFI value is less than .95, and the TLI value is less than .90, which was found to be greater than .95. Since the GFI value is less than .95 but greater than .90, it meets the acceptable criterion (Byrne, 2011). If the goodness of fit values is evaluated in general, it can be said that the model or structure has excellent goodness of fit values (excluding GFI).

With concurrent validity, the scale to be adapted is applied to the subjects concurrently with a previously valid and tested measurement tool, and a relationship between the two scales is expected. Since the correlation coefficients between TGS and Shor Grit Scale were at the level of .30 in this study, statistically significant associations were discovered at a lower level compared to Mukaka (2012). In other words, the presence of a relationship indicates that criterion validity is provided. Test-retest coefficients and Cronbach's alpha internal consistency coefficient were used to analyze the reliability values of TGS. It has been underlined in the literature that a Cronbach's alpha coefficient of more than .80 is a very good value (Cortina, 1993; Sariçam, 2023). The criteria specified in this study were met. The stability of the measurement tool is demonstrated by the study's test-retest reliability coefficients, which were extremely near to 1.

As a result, because the psychometric properties of the Turkish version of the TGA meet the criteria in the literature, the measurement tool can be described as a valid and reliable instrument for assessing teachers' and prospective teachers' commitment to the teaching profession in Türkiye. While a total score can be obtained from the scale, it is recommended to score according to the sub-dimensions.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1450-1472, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**DEZAVANTAJLI BİREYLERDE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME MOTİVASYONU
OLUŞTURMAK AMACIYLA BAŞARILARIYLA ÜNLENMİŞ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
BİREYLERİN BİYOGRAFİK İNCELEMESİ**

Kaan GÜNEY*

Zeliha Tuba ERŞAHİN**

Geliş Tarihi: 23.01.2023

Kabul Tarihi: 25.07.2023

Öz

Dünya genelinde özel gereksinimi bulunan başarılarıyla ün kazanmış birçok bilim insanı ve sanatkar sahip oldukları dezavantajlara rağmen hedefleri doğrultusunda çalışmaktan vazgeçmeyerek önemli başarılar elde etmişlerdir. Söz konusu başarıların arkasındaki motivasyon faktörünü öğrenmek üzere çalışmada örneklem grubunda bulunan bireylere ait biyografik dokümanlar Maslow Hiyerarşisi temelinde incelenerek dezavantajlı bireyler için kendilerini gerçekleştirme motivasyonu oluşturulması hedeflenmektedir. Araştırmanın veri kaynaklarını pek çok bilim insanı ve sanatkara ait biyografik doküman oluştururken araştırma örnekleme ise farklı özel gereksinim alanlarına dahil olan başarılarıyla ünlenmiş 8 bireye ait biyografik dokümanı kapsamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama yöntemi doküman incelemesi, veri analiz yöntemi ise betimsel analiz yöntemidir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmadaki kişilere benzer şekilde dezavantajlı bireyler için kendilerini gerçekleştirmeye yönelik yetersizliklerin ve engellerin alt edilemeyecek görünmez duvarlar olmadığı, kullanılan yol sıradan insanlara kıyasla uzun ve engebeli olsa da bitiş çizgisinin herkes için aynı konumda bulunduğu bilincine varılarak bireylerin motivasyonlarını yüksek tutmalarının mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dezavantajlı gruplar, özel gereksinimli birey, kendini gerçekleştirme motivasyonu, Maslow hiyerarşisi.

**BIOGRAPHIC EXAMINATION OF INDIVIDUALS WITH SPECIAL
NEEDS, FAMOUS FOR THEIR SUCCESSFUL SUCCESSES, IN
ORDER TO CREATE THE MOTIVATION OF SELF-REALIZATION
IN DISADVANTAGED INDIVIDUALS**

Abstract

Many scientists and artists, who have gained a reputation for their achievements with special needs throughout the world, have achieved significant success by not giving up working towards their goals despite their disadvantages. In order to learn the motivation factor behind the mentioned successes, it is aimed to create self-realization motivation for disadvantaged

* Dr. Öğr. Üyesi; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, güney.kaan@gmail.com.

** Doktora Öğrencisi; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmeni, ztubaersahin@gmail.com.

individuals by examining the biographical documents of the individuals in the sample group on the basis of Maslow Hierarchy. While the data sources of the research are biographical documents belonging to many scientists and artists, the research sample includes biographical documents belonging to 8 individuals who are famous for their achievements in different special needs areas. Qualitative research method and case study research design were used in the research. The data collection method of the study is document review, and the data analysis method is descriptive analysis. In line with the findings obtained in the study, it is possible for the individuals to keep their motivation high by being aware that the inadequacies and obstacles to self-actualization are not invisible walls that cannot be overcome for the disadvantaged individuals, similar to those in the study, and the finish line is in the same position for everyone, even if the road used is long and bumpy compared to ordinary people has been reached.

Keywords: Disadvantaged groups, individuals with special needs, motivation for self-actualization, Maslow hierarchy.

Giriş

Bireylerin gündelik hayatta karşılaşmış oldukları çeşitli durumlar karşısında göstermiş oldukları her bir tutum ve hareket söz konusu kişilerin çevresindeki uyarılara verdiği tepkileri işaret edecek şekilde “davranış” başlığı altında ifade edilebilmektedir. Burada ele alınan kavramın literatürdeki tanımlarına eğitim bilimleri çerçevesinden bakıldığı vakit gözlemlenebilir, ölçülebilir ve istenilir bir eylem; psikoloji perspektifiyle bakıldığında ise gözlenebilme durumu gerektirmeksizin her türlü bilişsel, duyuşsal ya da fiziksel etkinlik, kişinin bir gereksinimi karşılayabilmek adına göstermiş olduğu çaba, bir durum karşısında takınılan tavır veya bireylerin içerisinde bulunduğu çevre ve koşullar dolayısıyla kendisiyle benzer durumdaki diğer kimselere yakınlaşmak amacıyla yapmış olduğu hareketler bütünü olarak ifade edilmektedir (Oğuzkan, 1981, s. 44; Demirel, 2017, s. 10).

Tanımlamalarda bahsedilen davranış eyleminin gerçekleşebilmesi için başlangıçta bireyleri mevcut durumdaki iş ya da uyaran doğrultusunda yönlendiren bir kuvvetin bulunması beklenmektedir. Kişinin sabit bir konumdayken ya da halihazırda farklı bir uğraş halindeyken istenilen yönde harekete geçmesine neden olan bu eylem “motivasyon” olarak adlandırılmakta ve bireyleri belirlenmiş bir hedef doğrultusunda, gerçekleştirmesi gerekli olan davranışlara yönlendiren, harekete geçiren ve davranışı sürdürmelerini sağlayan içsel veya dışsal yönlü itici güç ya da davranışı açıklayan asıl neden olarak ifade edilmektedir (Yazıcı, 2020, s. 379-380; TDK Güncel Sözlüğü, 2022). Kökeninin Latinceye dayandığı belirtilmekle birlikte temelde İngilizce “Move (Hareket)” ifadesinden türetilmiş olan motivasyon, üzerine pek çok farklı tanım ve kuram geliştirilmiş olmakla birlikte farklı kaynaklar incelenerek edinilen ortak bir çıkarım doğrultusunda, en temelde kişinin isteklerini, gereksinimlerini, kaygılarını, arzularını, dürtü ve meraklarını kapsayan ve bu etkenler doğrultusunda organizmayı harekete geçiren kuvvet şeklinde açıklanmakta ve kişinin öğrenmeye olan istek ve azminin önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Cüceloğlu, 2006, s. 229-230; Akbaba, 2006; Tohidi, Jabbari, 2012, s. 820; Atik, 2021, s. 20-26).

Motivasyona dair tanımlamaların yapıldığı ilk dönemlerde kavramın yalnızca kalıtsal faktörlerle bağlantılı olduğu düşünülse de sonrasında bu çıkarımın hatalı olabileceği fikri alanın uzmanları arasında yaygınlık kazanmıştır (Yazıcı, 2020, s. 380-381; Şişman, 2020, s. 241-242). Alan yazımında belirtildiği üzere, çeşitli çalışmalar doğrultusunda söz konusu ifadenin daha karmaşık bir yapıda olduğu anlaşılacak zekâ kavramına benzer şekilde motivasyonun da sosyal

ve kültürel çevreyle temas halinde olduğu ve ona sahip olan kişilerin içerisinde bulunduğu ortamlarda edinmiş olduğu öğrenme yaşantıları, bireylerin kişisel özellikleri, benlik algıları, fiziksel durumları ya da farklı çevresel faktörler vasıtasıyla da gelişim gösterebileceği tespit edilmiştir. Tanımlamalarda da belirtildiği şekilde söz konusu güç, kaynağın yönüne göre içsel ve dışsal faktörlerin etkisine bağlı olarak bireyleri etkileyebilmekte ve bu faktörler belirtilen yönlerden de anlaşılabilir üzere içsel ve dışsal motivasyon şeklinde isimlendirilmektedir (Yusupu, 2015, s. 54; Duman, 2019, s. 10-12). Bireylerin davranışlarının temelindeki gerekçe, kişilerin kendisi haricinde bulunan çevrelerindeki uyanarlardan kaynaklanıyor ise bu durum dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir. Bireylere karşı verilen ödül ya da cezaların, kişilere cesaret veren faktörlerin, sosyal açıdan sağlanan kabullerin/desteklerin ve bu örneklere benzer şekilde edimsel koşullanma kuramı kapsamındaki pekiştiricilerin dışsal isteklendirme öğelerinden olduğu ifade edilmektedir. İçsel motivasyon kavramında ise davranışların temelindeki gerekçe, kişilerin sahip oldukları ilgi, yetenek, tutum, inanç, merak ve gereksinim gibi kişisel özelliklerden kaynaklı içsel bir güç olarak ifade edilmektedir. Belirtilen gücün kontrolü dışsal motivasyona kıyasla çevresel faktörlerden daha cüzi bir miktarda etkilenmektedir, burada kontrol harici etkenlerden ziyade kişinin kendisi tarafından sağlanmaktadır (Şimşek, 2019, s. 180; Yazıcı, 2020, s. 381-382; Cüceloğlu, 2006, s. 229-230; Gür, 2022, s. 36-41).

Günlük hayatta içsel ve dışsal faktörlere bağlı olarak şekillenen, kişiye ait sosyal-fiziksel durum, amaçlar, duygular, inançlar ve ihtiyaçlar gibi insani özellikler ile kişinin öğrenmeye, başarmaya, kazanmaya yönelik motivasyonu arasında açık bir ilişki olduğu görülmektedir. Aktif ve yüksek düzeyde olumlu motivasyona sahip bireyler, herhangi bir dışsal etki veya ödül beklemezsizin etkinliklere kendiliğinden katılım gösterirken düşük motivasyonlu bireyleri içerisinde bulunduğu öğrenme sürecine katılım göstermeye ikna etmek adına ikincil kişiler tarafından sunulan ceza ya da ödüllere ihtiyaç duyulmaktadır. Açıklamada her ne kadar dışsal pekiştiricilerin etkisinden söz ediliyor olsa da burada da etkili olan unsurun bireyin davranışını değiştirmeye yönelik yapılan dışsal uyarılardan ziyade kişinin söz konusu uyanarları algılama ve değerlendirme biçimleri olduğu ve dolayısıyla yine içsel bir sürecin izlenerek güdülenmenin sağlandığı görülmektedir (Akbaba, 2006, s. 348; Gopalan vd., 2017, s. 2; Atik, 2021, s. 20-26).

Alan yazınında yer alan, motivasyon kuramlarına dair yapılmış olan çalışmaların çoğu, özellikle de bilişsel ve insancıl motivasyon kuramları, bireylerin güdülenmesi adına içsel motivasyon kaynaklarının oldukça önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bilişsel yaklaşımın öncüsü olan Weiner ve insancıl yaklaşımın öncüleri olarak kabul edilen Maslow, Deci ve McClelland, bireyin güdülenebilmesi için içsel bir pekiştirme sürecinin varlığından bahsederek bireylere ait kişisel özelliklerin bu süreci etkileyen başlıca unsur olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle duygusal bir etken olan kaygı unsurunun kişinin motivasyonunu ve eğitim performansını ters orantılı olarak etkilediği, yüksek düzeyde kaygılı bireylerin başarısızlık beklentisi içinde bulunduğu ve bu beklentinin kısa süreli bellek kapasitesini devamlı meşgul ederek algılama ve hatırlamayı olumsuz yönde etkilediği bununla birlikte uygun düzeydeki kaygının ise öğrenme ve başarıya olumlu yönde katkılarının olduğu belirtilmektedir. Yine insani özelliklerden biri olan ve öz güven, öz yeterlik, öz saygı gibi kişinin değer görmeye ve kendini yeterli olarak algılamaya dair inançları ise motivasyonu doğru orantılı etkileyen bir başka faktör olarak ifade edilmektedir. Burada belirtilenler içerisinde güdülenmeye yönelik olarak söz konusu faktörden en etkilisinin fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı, öğrenme, estetik ve kendini gerçekleştirme gibi “insani ihtiyaçlar” olduğu, psikoloji ve eğitim alanında çalışan birçok araştırmacı ve özellikle de insancıl motivasyon kuramcıları tarafından desteklenmektedir (Yazıcı,

2020, s. 381-382; Akbaba, 2006; Bayındır, 2021, s. 292-293; Zlate Cucui, 2015, s. 468-476, Schiefele, 1991, s. 299-300; Karapınar, 2008, s. 3-5).

İnsancıl psikolojinin öncülerinden Abraham Maslow'a göre ihtiyaçlar, güdülerin asıl kaynağı ya da bireylerin herhangi bir amaç doğrultusunda motive olma sürecindeki en önemli faktör olarak ifade edilmektedir. Gereksinim ya da ihtiyaç kavramı, kişinin kendi hayatını devam ettirebilmesi, üreyebilmesi, gelişebilmesi, çevresine uyum sağlayabilmesi ve hatta kendini gerçekleştirebilmesi adına gerekli olan koşulların karşılanması isteği olarak ifade edilmekte ve söz konusu isteğin tatmini kişiye haz ve doyum sağlarken tatminsizlik durumunda ise acı ve hüznü sebebiyet verebileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte kavram üzerine yapılmış bir başka tanımda ise ihtiyaç, mevcut durumda gerekliliği bulunan bir şeyin eksikliğinin-yokluğunun ortadan kaldırılmasını ya da var olmasını talep etme durumu olarak ifade edilmektedir (Aktaş, 2018, s. 45; Oğuzkan, 1981, s. 71; Abukan, 2014, s. 15-17).

1. Maslow'un İhtiyaçlar (Gereksinimler) Hiyerarşisi

Abraham Maslow'a göre insan, yaratılış gereği pek çok farklı ihtiyacı olan ve daimî surette bunların karşılanmasına yönelik arzu ve istekleri bulunan bir canlıdır. Bireyin mevcut gereksinimlerinin karşılanması bir sonrakinin oluşabilmesi için zemin hazırlamakta ve haliyle bu süreç insanın yaşamı boyunca bir döngü şeklinde devam etmektedir. Maslow, 1940'lı yılların başından itibaren geliştirmeye başladığı İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımında insan gereksinimlerini bir piramid şeklinde birbiri üzerine yerleştirilmiş basamaklardan oluşan mertebeli bir sistem olarak betimlemektedir. Hiyerarşik sistemin en alt basamağında bireylerin yeme, içme ve barınma gibi fizyolojik ihtiyaçları bulunurken bir sonraki basamakta güvenlik ihtiyaçları, sonrasında sevme-sevilme ait olma, bir üst seviyede saygı ve değer görme ihtiyacı ve en tepede ise bireyin kendini gerçekleştirmeye olan gereksinimi yer almaktadır. Söz konusu yaklaşıma göre piramidin alt basamaklarındaki ihtiyaçlar tamamen karşılanmadığı sürece bir üst basamaktaki ihtiyaçlar aktif hale gelmemektedir. Bununla birlikte sistemde yer alan fizyolojik, güvenlik ve sevgiye dönük gereksinimler genellikle hemen herkes tarafından düzenli bir şekilde karşılanabilirken, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri diğerlerine kıyasla oldukça kısıtlı bir kitle tarafından giderilebilmektedir (Aktaş, 2018, s. 45-52; Abukan, 2014, s. 15-17; Cüceloğlu, 2006, s. 235-238; Sur, 202, s. 4-10).

İhtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan gereksinim basamakları kısaca şu şekildedir:

a. Fizyolojik İhtiyaçlar:

Fizyolojik ihtiyaçlar insanların biyolojik açıdan varlıklarını sürdürebilmeleri açısından elzem olan gereksinimlerini ifade etmektedir ve hiyerarşik sistemin en alt basamağında yer almaktadır. Bunlar yeme, içme, barınma, uyuma, üreme, boşaltım gibi hayati gerekliliklerdir. Bu basamaktaki ihtiyaçlar karşılanmadığı sürece kişinin sevgi, saygı gibi sonraki seviyelerde bulunan gereksinimlere yönelmesi ve onları karşı bir tatmin isteği bulundurması mümkün olmamaktadır (Aktaş, 2018, s. 45-52; Abukan, 2014, s. 15-17; Sur, 2021, s. 4-10).

b. Güvenlik İhtiyacı:

Biyolojik gereksinimlerin karşılanmasının ardından insanlar için güvenlik ihtiyacı devreye girmektedir. Bu ihtiyaç kişinin çevresinde bulunabilecek fiziksel tehditlerden korunma, ekonomik açıdan hayatını idame ettirecek seviyeye ulaşabilme ve kendini rahatsız edebilecek risk

faktörlerini olabildiğince alt seviyelerde tutarak mevcut durumunu koruyabilme isteği olarak açıklanmaktadır.

Söz konusu ihtiyaç hali fizyolojik olanlar kadar hayati bir gereklilik düzeyinde bulunmamakla birlikte herhangi bir tehdit algılanması durumunda zaruret kazanmaktadır (Aktaş, 2018, s. 45-52; Abukan, 2014, s. 15-17; Sur, 2021, s. 4-10).

c. Sevme ve Ait Olma İhtiyacı:

Maslow piramidinin üçüncü basamağında yer alan sevgi ve ait olmaya dair ihtiyaçlar kişinin dış dünya ile iletişim kurması, başka insanlarla bir arada olması, toplumda varlığının kabulünü istemesi, arkadaş edinmesi, aile kurması gibi gereklilikleri kapsamaktadır. Maslow bu kategoride insanın sosyal bir varlık olduğunu ve sevme-sevilme duygusunun gelişemediği durumlarda kişinin yalnızlıkla mücadele etmesi durumunun ortaya çıkıp psikolojik açıdan olumsuz sonuçlar doğurabileceği ifade etmektedir (Aktaş, 2018, s. 45-52; Abukan, 2014, s. 15-17; Sur, 2021, s. 4-10).

d. Saygı ve Takdir Edilme İhtiyacı:

Saygı ihtiyacı, bireylerin içerisinde bulunduğu toplumdaki diğer kişilerin dikkatini çekme, kendini önemli hissetme, üstünlük sağlama, saygınlık sahibi olma, başarılı olma gibi istekler doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Maslow'a göre saygı ihtiyacı kişinin kendine duyduğu ve başkalarının o kişiye duyduğu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aktaş, 2018, s. 45-52; Abukan, 2014, s. 15-17; Sur, 2021, s. 4-10).

e. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:

Hiyerarşinin zirvesinde yer alan kendini gerçekleştirme, bireylerin herhangi başka bir kişiye ihtiyaç duymadan potansiyellerini, gizli güçlerini, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmeleri, hayat gayesi olarak belirledikleri hedefleri gerçekleştirebilmeleri, ideal insan profiline ulaşabilmeleri ve buna benzer üst düzey insani özellikleri gerçekleştirebilmeleri amacıyla devamlı olarak kendilerini geliştirmeye karşı duydukları ihtiyaç olarak ifade edilmektedir. Maslow'a göre bu basamağa herkes tarafından ulaşılamamaktadır, bunun nedeninin her insanın kendini olduğu gibi kabul etme, bencil olmama, hayata karşı objektif bir bakış açısı geliştirme, yaratıcı olma, bağımsız olma, empati kurma gibi duyuşsal açıdan üst seviyedeki niteliklere erişiminin gerçekleşmemesi durumu olduğu belirtilmektedir (Yazıcı, 2020, s. 386-390; Aktaş, 2018, s. 45-52; Abukan, 2014, s. 15-17; Cüceloğlu, 2006, s. 235-238; Sur, 2021, s. 4-10; Karapınar, 2008, s. 6-12).

İnsanlar kendilerine özgü duygu-düşünce yapıları, bedensel-psikomotor özellikleri, yetenekleri, ilgi alanları, hayal kurma biçimleri, bakış açıları, ihtiyaçları ve özellikle de kendini gerçekleştirmeye yönelik beklentileri gibi birçok yönden içinde yaşadığı toplumdaki diğer kişilerden farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar toplum nezdinde olumlu sayılabilecek bir kategoride olup, bireylerin yaşantılarını kısıtlayacak seviyede olmadığı ya da davranışlarını kısıtlama seviyesi önceden belirlenen standart ölçütlere göre düşük düzeylerde bulunduğu sürece, kişiler toplumsal yapı içerisinde her birey için "genel" olarak sunulan hizmetlerden faydalanabilmekte ve Maslow'un hiyerarşik yapısındaki sıralamada bulunan "genel" gereksinimlerini karşılayabilmektedir. Ancak belirlenen düzeyin üstünde veya altında, çeşitli boyutlardaki farklılıkları bulunan bireyler için var olan "genel" hizmetler yetersiz kalabilmektedir. Bu tür bir sınıflama içerisine dâhil edilen ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya

yönelik hazırlanacak pek çok alandaki “özel” hizmetlere gereksinim duymakta olan bu dezavantajlı grup, “özel gereksinimi bulunan bireyler” olarak adlandırılmaktadır (Eripek, 1998, s. 6-8; Greenspan 2019, s. 86-107).

2. Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli birey, eğitilemeyen kimse, yetersizliği olan ya da engelli ifadeleri, gelişimsel açıdan akranlarından farklı olan ve bu farklılıklar nedeniyle gereksinimlerini karşılamaya dönük çeşitli hizmetlerden istenilen ölçüde yararlanamayan kişileri nitelemek amacıyla kullanılmaktadır (Ünlü, 2020, s. 3-4, Oğuzkan, 1981, s. 125; Eripek, 1998, s. 6-8). Başlangıcından günümüze insanlık tarihi incelendiğinde birçok kaynak tarafından teyit edilmiştir ki, özel gereksinimli bireyler, kusur, engel ya da yetersizlik olarak görülen ve belirli standartların dışında kalan özelliklerinden dolayı mimlenmiş ve söz konusu gruplamalara dâhil edilen kişilerin köle olarak kullanılmaları, toplumdan dışlanmaları, hatta yaşam haklarının dahi olmadığı düşünülerek öldürülmelerinin gerekli olduğu fikirleri uzun bir süre “normallerce” kabul görmüştür. Toplum adlı birliktelik sisteminin kuruluşundan 20. yüzyılın ortalarına kadar, özellikle de batı uygarlıklarının ortak kültürel yapısı içerisinde hâkimiyetini sürdüren bu düşünceler, zaman geçtikçe özel gereksinimli kişiler için sunulması gereken eğitim ve tedavi gibi hizmetlerin göz ardı edilmesine ve onların toplumsal hayata katılımlarının geciktirilmesine sebep olmuştur (Ünlü, 2020, s. 5). Birinci ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise yeni kurulan dünya düzeni ile beraber hem dünyada hem de ülkemizde, bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan yetersizlikleri olan bireyler için sağlanan tedavi imkânlarının artırılmasıyla sağlık alanında, özel gereksinimlilerin de diğer vatandaşlarla eşit haklara sahip olabilmeleri için çıkarılan çeşitli yasalar ile hukuki ve siyasi alanlarda, engelli kişilerin ihtiyaçları temelinde hazırlanan farklı öğretim etkinlikleriyle eğitim alanında ve engelli bireylerin dâhil olduğu birçok farklı alanda olumlu yönde pek çok değişim yaşanmıştır. Bu değişimlerin yansımaları günümüze kadar ulaşmış ve dünya genelinde özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirtilen alanlarda çeşitli yatırımlar yapılarak eğitim ve tedavi hizmetlerinin gelişimi devam etmiş ve hâlihazırda da devam etmektedir. Bu durum “genel” hizmetlerden yararlanan bireyler gibi Maslow hiyerarşisinin alt basamaklarındaki gereksinimlerin karşılanmasına ve dolayısıyla üst basamaklardaki ihtiyaçların önem kazanmasına zemin hazırlamıştır (Ünlü, 2020, s. 5; Eripek, 1998, s. 10-12).

Özel gereksinimi olan kişiler, birçok farklı tanım, isim ve yakıştırma ile birlikte kastedildiği şekilde gerçekten de ‘özel’ insanlardır. Çeşitli tanımlarda belirtilen ‘özel’ insan nitelemesiyle, Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü’nde (TDK) de yer aldığı üzere: “benzerlerinden ayrılmasını sağlayan bir özelliği olan” ifadesi kastedilmektedir (TDK sözlüğü, 2022). Özel eğitim gereksinimi olan bireyler söz konusu ‘benzersiz’ özelliklerinden ötürü sıradan insanlardan ayrılarak birçok farklı özel gereksinim alanına dâhil olmaktadır. Bu alanlar, çoklu yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), dil ve konuşma bozuklukları, duygusal davranış bozuklukları, fiziksel yetersizlikler ve süregen hastalıklar, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu (OSB), öğrenme güçlüğü, üstün zekâlılık/yeteneklilik ve zihinsel yetersizlik olarak isimlendirilmektedir (MEB, 2016; Şişman, 2020, s. 345).

Çoklu yetersizliği olan kişiler birden çok alandaki engelleri sebebiyle özel-destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan kimse, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan kişiler ise yaşının gerektirdiği gelişim düzeyi açısından uygunsuz seviyedeki dikkat eksikliği, üst düzey hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki farklı mekânda ve altı ay boyunca

gösteren, söz konusu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkmış olan ve bu nedenle özel-destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan kimse şeklinde ifade edilmektedir (ÖEHY, 2006; ÖEHY, 2012). Dil ve konuşma bozukluğu olan kişiler, kendi eğitim performanslarını negatif yönde etkileyen boğumlanma bozuklukları, ses bozuklukları, dil bozuklukları ve konuşma akışındaki bozukluklar gibi iletişim sorunları yaşayan; duygu davranış bozukluğu olanlar ise kendi akranlarıyla kıyaslandığında sosyal ve kültürel açıdan uygun olmadığı gözlemlenen “garip” duygu/davranışları nedeniyle özel-destek eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyan kişilerdir (MEB, 2016). Fiziksel yetersizliği, ortopedik yetersizliği ya da bedensel engeli olan birey, kas, iskelet ya da sinir sistemlerindeki birtakım bozukluklar sebebiyle özel-destek eğitim hizmetlerine gereksinimi olan kimse; süregelen hastalıkları bulunan bireyler ise kendilerini çeşitli yönlerden kısıtlayan sağlık problemleri nedeniyle özel bakım gereksinimi bulunan ve bu durumlarından ötürü özel-destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kimse olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016; Uysal, 2020, s. 267-300; ÖEHY, 2018). Görme yetersizliği/engeli bulunan birey, görme yetisini kısmen veya tamamen kaybetmiş olan bundan dolayı özel eğitim-destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi, işitme yetersizliği/engeli bulunan birey ise işitme yetisini kısmi olarak veya tamamıyla kaybından ötürü özel-destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan kimse şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2020; ÖEHY, 2018). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişime yönelik yetersizlikler ve belirli davranış kalıplarının devamlı olarak tekrarıyla birlikte bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden, karakterize nörogelişimsel bir gelişim bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Odabaşı, 2019). Öğrenme güçlüğü olan bireyler, öğrenmeye yönelik imkânları yaşlıları ile aynı düzeyde olsa da algılama, konuşma, okuma, yazma ve bilim vb. alanlarda beklenmedik seviyede başarısızlık gösteren, kendilerinden beklenen yetkinlikler olması gereken düzeyin altında kalan kimselerdir (Lyon, Fletcher, Shaywitz, Shaywitz, Torgesen, Wood & Olson, 2001, s. 261-263; Özmen, 2020, s. 354). Üstün zekâli/yetenekli bireyler yaşlılarına göre oldukça hızlı öğrenebilen, yaratıcılık ve liderlik özellikleri açısından ciddi ölçüde farklılık gösteren, gelişmiş akademik yeteneğe ve soyut düşünebilme yetisine sahip kimselerdir (MEB, 2020). Son olarak zihinsel yetersizliği bulunan bireyler, bilişsel işlevlerin gerçekleştirilmesi açısından olması gereken seviyenin iki standart sapma alt düzeyinde olan, kavram öğreniminde, sosyal uyum yeteneklerinde yetersizlikleri bulunan, belirtilen özellikleri 18 yaşından önce fark edilebilen ve özel-destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan kimseler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2020).

3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, dünya genelinde başarılarıyla ünlenmiş özel gereksinimli bireylerin öğrenme temelindeki motivasyon kaynakları ve süreçte yaşamış oldukları sorunlar Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında tespit edilerek yapılan çıkarımlar doğrultusunda dezavantajlı konumdaki bireyler için kendini gerçekleştirme motivasyonu oluşturma açısından kaynak teşkil edecek bir çalışma hazırlanması amaçlanmaktadır. Söz konusu amaç bireylerin öğrenmeye, ilerlemeye, yaşamaya dair motivasyonlarını, eksiklik durumlarına rağmen yüksek seviyelerde tutabilecekleri ve nihayetinde her bireyin kendini gerçekleştirme çizgisine ulaşabileceği fikrinden ortaya çıkmıştır.

4. Araştırmanın Önemi

Dünya genelinde başarılarıyla dikkat çeken, farklı özel gereksinim alanlarına dâhil pek çok bilim insanı, mucit, sanatkâr ve yazar bulunmaktadır. Söz konusu bireyler hayatları boyunca sahip oldukları dezavantajlara rağmen hedefleri doğrultusunda çalışmaktan ve yeni şeyler

öğrenmekten vazgeçmeyerek dünya çapında başarılar elde etmişlerdir. İnsanlığa fayda sağlamak, toplum içerisinde görünür hale gelebilmek, şahsi hedeflerini ve en önemlisi “kendilerini” gerçekleştirebilmek amacıyla sözde eksikliklerinin onları engellemesine izin vermeyerek aksine bu durumu itici bir güç ya da diğer bir ifadeyle motivasyon aracı sayarak daha çok çalışmışlardır. Bu doğrultuda çalışmanın örneklem grubunda yer alan başarılarıyla ünlenmiş özel gereksinimli bireylerin kendilerini gerçekleştirmeye yönelik motivasyonlarını nasıl sağladıkları probleminin irdelenmesi amacıyla Maslow hiyerarşisi bağlamında ilgili kişilere ait biyografik dokümanlar incelenerek dezavantajlı olarak nitelendirilen gruplara dâhil olan bireylere yönelik kendilerini gerçekleştirme motivasyonu oluşturulmaya teşvik edilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda dezavantajlı konumdaki bireylerin araştırma örnekleminde yer alan bireylerdeki başarı adımlarını örnek alıp takip ederek ilerleyebilmesine vesile olunması araştırmanın önem boyutunu oluşturmaktadır.

5. Problem Cümlesi

Araştırmanın birincil problem cümlesi: “Çalışmanın örneklem grubunda yer alan başarılarıyla ünlenmiş özel gereksinimli bireylerin kendilerini gerçekleştirmeye yönelik motivasyon kaynakları nelerdir?” şeklindedir. Söz konusu problem doğrultusunda incelenen alt problemler şu şekildedir:

1. İncelenen dokümanın konusunu oluşturan özel eğitim alanları nelerdir?
2. İncelenen dokümandaki karakterlerin kişisel özellikleri nelerdir?
3. İncelenen dokümandaki karakterlerin beceri ve yetenekleri nelerdir?
4. İncelenen dokümanda motivasyon düşüklüğüne sebep olan sorunlar nelerdir?
5. İncelenen dokümanda yer alan dezavantajlı gruptaki bireylerin Maslow hiyerarşisine göre ihtiyaçlarının tatmin durum nedir?
6. Tespit edilen motivasyon kaynakları doğrultusunda kişilerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının nedenleri nedir?

6. Yöntem

6.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacına en uygun yöntem olarak nitel araştırma metodu seçilmiştir. Nitel araştırma metodu, gözlem, görüşme, içerik, betimsel ve doküman analizi gibi farklı veri toplama tekniklerini içeren, araştırma yapılan durumların olabilecek en doğal ortamda gerçekçi bir şekilde incelenerek veri elde edilmesi amacıyla nitel bir sürecin takip edildiği araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir. Çalışmada kullanılan araştırma deseni nitel araştırma metodu kapsamında bulunan durum çalışması (case study), veri toplama tekniği ise doküman incelemesi tekniğidir. Durum çalışması, belirlenen araştırma konusu kapsamında yer alan bireyler, olaylar, süreçler gibi unsurların derinlemesine incelenerek söz konusu durumdan nasıl etkilendiklerini ya da durumu nasıl etkilediklerini ortaya koymak amacıyla kullanılan bir araştırma deseni; doküman incelemesi ise çalışma kapsamında bulunan olay, olgu ya da durumlar hakkında bilgi içerdiği öngörülen yazılı, basılı ve görsel dokümanların istenilen bilgilerin elde edilebilmesine yönelik analizini sağlayan bir araştırma tekniği olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 252-257; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41, 73; Aytaçlı, 2012, s. 1-9).

6.2. Araştırmanın Veri Kaynaklar

Araştırmanın veri kaynaklarını genel çerçeveden bakıldığında kendilerinde bulunan çeşitli eksikliklerden ötürü dezavantajlı konumda bulunan fakat bu durumu bir engel olarak görmeyerek dünya genelinde pek çok alanda başarılarıyla dikkat çeken başarılarıyla ünlenmiş özel gereksinimli bilim insanları, mucitler, sanatkârlar ve yazarlara ait biyografi niteliği taşıyan yazılı, basılı ve görsel doküman oluşturmaktadır. Daha kısıtlı bir çerçeve de ise araştırmanın veri kaynaklarını Cemil Meriç, Christy Brown, Helen Keller, John Forbes Nash Jr., Mirco Mencacci, Ray Charles, Stephan Hawking ve Temple Grandin isimli 8 adet çeşitli açılardan dezavantajlı ve dünya çapında ünlü figür hakkında hazırlanmış olan yazılı ve basılı doküman oluşturmaktadır. Söz konusu kişilerin seçilme sebepleri hayatları ve kazanmış oldukları başarılarına dair dokümanlarının aynı nitelikteki birçok kişiye kıyasla kolay ulaşılabilir materyaller olmasındandır.

Tablo 1: Örnekleme Dâhil Edilen Dokümanlar

Doküman Adı	İncelenen Kişi	Özel Gereksinim Alanı
A Beautiful Mind	John Forbes Nash Jr.	Süreğen Hastalık (Şizofreni)
My Left Foot	Christy Brown	Fiziksel Yetersizlik (Cerebral Palsy)
Ray	Ray Charles	Görme Yetersizliği
Rosso Come Il Cielo	Mirco Mennacci	Görme Yetersizliği
Temple Grandin	Temple Grandin	Otizm Spektrum Bozukluğu
The Miracle Worker	Helen Keller	Çoklu Yetersizlik (Görme ve İşitme)
The Theory of Everything	Stephen Hawking	Fiziksel Yetersizlik (ALS)
Türkiye'nin Ruhü Cemil Meriç Belgeseli	Cemil Meriç	Görme Yetersizliği

Bu çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kapsamındaki maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, araştırma kapsamındaki pek çok duruma ait olgu ya da olayın belirlenmiş bir amaç doğrultusunda keşfedilerek gruplaştırma yapılması, maksimum çeşitlilik örnekleminde ise çalışmanın içeriğinde kullanılabilir tüm örneklere kıyasla istenilen nitelikteki verileri spesifik olarak sağlayacağı düşünülen maksimum çeşitlilik düzeyindeki daha küçük çaplı bir örneklem grubuna ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118-119; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 252-257). Bu araştırmanın maksimum çeşitlilik örnekleminde dayalı olması, söz konusu bireyleri konu alan dokümanların içeriğinin dezavantajlar, istekler, ihtiyaçlar, motivasyonlar gibi pek çok açıdan farklılıkların bulunmasına imkân sağlamıştır.

6.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma modelinde belirtilen nitel araştırma sürecinin adımları izleyerek analiz edilmek üzere toplanmak istenen veriler, araştırmacı tarafından, uzman görüşü alınarak hazırlanan “Maslow Hiyerarşisi Bağlamında Dezavantajlı Bireyler için Kendini Gerçekleştirme Motivasyonu Oluşturmak Amacıyla Bir Grup Özel Gereksinimli Başarılarıyla Ünlenmiş Bireyin Biyografik İncelemesine İlişkin Doküman İnceleme Formu” ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının hazırlanması sürecinin ilk aşamasında alan yazında Maslow hiyerarşisi, özel gereksinimli bireyler, motivasyon kavramı, kendini gerçekleştirme motivasyonu ve dezavantajlı/özel gereksinimli ünlü bireyler konularıyla alakalı yapılmış tezler, makaleler, kitaplar, görsel dokümanlar ve videolar incelenmiştir. İkinci aşamada örneklem grubuna dâhil edilebilecek ilgili

dokümanlar belirlenip incelenerek verilerin elde edilmesi için geliştirilecek olan doküman inceleme formunun oluşturulmasına ilişkin notlar alınmıştır. Birinci ve ikinci aşamada elde edilen bilgiler çerçevesinde bir uzmanla birlikte “Maslow Hiyerarşisi Bağlamında Dezavantajlı Bireyler için Kendini Gerçekleştirme Motivasyonu Oluşturmak Amacıyla Bir Grup Özel Gereksinimli Başarılarıyla Ünlü Bireyin Biyografik İncelemesine İlişkin Doküman İnceleme Formu” oluşturulmuştur.

Doküman inceleme formunun içeriğinde Doküman Türü, İncelenen Dokümanda Yer Alan Özel Gereksinimli Bireyin Özellikleri, İncelenen Dokümanda Yer Alan Özel Gereksinimli Bireylerin Maslow Hiyerarşisine göre İhtiyaçlarının Tatmin Durumu, İncelenen Dokümanda Yer Alan Özel Gereksinimli Kişilerin Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçlarının Motivasyonları başlıkları bulunmaktadır. Doküman inceleme formunun ikinci bölümü oluşturulurken Cartell’in 16 Kişilik Modeli’nden (Dal ve Eroğlu, 2009), üçüncü ve dördüncü bölümleri oluşturulurken de Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından yararlanılmıştır (Yazıcı, 2020, s. 386-390; Aktaş, 2018, s. 45-52; Abukan, 2014, s. 15-17; Cüceloğlu, 2006, s. 235-238; Sur, 2018, s. 4-10; Karapınar, 2008, s. 6-12).

6.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesi için başarılarıyla ünlenmiş özel gereksinimli/dezavantajlı bireylerin biyografileri konulu dokümanlar tespit edilmiştir. Tespit edilen dokümanlar eğitim bilimleri alanındaki bir uzmanla birlikte incelenerek hazırlanan forma ilgili notlar alınmıştır. Araştırmanın veri analizi aşamasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre çalışmada elde edilen bulgular, önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenmekte, betimlenmekte, özetlenmekte ve nihayetinde araştırmacı tarafından yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır. Söz konusu yöntemde elde edilen verilerin çarpıcı bir şekilde yansıtılabilmesi amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239-241; Büyüköztürk vd., 2019, s. 252-257).

Araştırmaya ait geçerlik, inandırıcılık ve aktarılabirliğini sağlamak amacıyla uzman incelemesi ve amaçlı örnekleme yöntemleri; güvenilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla ise tutarlılık incelemesi ve teyit incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Uzman incelemesi, çalışmaya dair yeterli bilgiye sahip ve nitel araştırma alanında uzman olan bireylerden, üzerinde çalışılan araştırmanın incelenmesinin istenmesi, olarak ifade edilmektedir. Amaçlı örnekleme yönteminde kişilerin yaşamları süresince karşısına çıkan çeşitli olayları/olguları ve bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymak hedeflenmektedir. Tutarlılık incelemesinde söz konusu çalışmaya haricen farklı bir gözle bakılması ve çalışmayı yapan kişinin gerçekleştirdiği etkinliklerin tutarlılık düzeyinin ortaya konulması amaçlanırken teyit incelemesi yönteminde ise, araştırmacının veri toplama ve analizi aşamalarında elde etmiş olduğu sonuçların ham verilerle karşılaştırarak teyit edilebilirlik düzeyine bakılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239-241; Büyüköztürk vd., 2019, s. 252-257).

Ölçme aracına ait geçerliliği sağlamak üzere amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılarak araştırılmak istenilen konuya yönelik olduğu tespit edilen biyografik örnekler incelenmiş ayrıca eğitim bilimleri alanından iki farklı uzmanın görüşüne başvurularak söz konusu uzmanlardan hazırlanan doküman inceleme formunun değerlendirilmesi istenmiştir. Uzmanlar, doküman analiz formunda bulunan maddeleri uygun/uygun değildir şeklinde değerlendirmiş ve ölçme aracının istenilen verileri elde etmek için yeterli bir form olduğuna kanaat getirmiştir.

Ölçme aracına ait güvenilirliği sağlamak üzere yapılan teyit incelemesi neticesinde ise çalışmayı harici bir gözle inceleyen eğitim bilimleri alanında çalışmakta olan iki uzman, hazırlanan formun güvenilirlik açısından yeterli olduğuna kanaat getirmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 276-283; Büyüköztürk vd., 2019, s. 252-257; Büyüköztürk, 2019, s. 179-194).

7. Bulgular

Bu bölümde “Maslow Hiyerarşisi Bağlamında Dezavantajlı Bireyler için Kendini Gerçekleştirme Motivasyonu Oluşturmak Amacıyla Bir Grup Özel Gereksinimli Başarılarıyla Ünlü Bireyin Biyografik İncelemesine İlişkin Doküman İnceleme Formu” vasıtasıyla toplanan verilerin analizi doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

7.1. İncelenen Dokümanda Yer Alan Özel Gereksinimli Bireylerin Özellikleri

Tablo 2: İncelenen Dokümanın Konusunu Oluşturan Özel Eğitim Alanları

Kod	Frekans
Görme Yetersizliği	4
Fiziksel Yetersizlikler ve Süreğen Hastalıklar	3
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	1
Çoklu Yetersizlik	1
İşitme Yetersizliği	1

Tablo 2 incelendiğinde ele alınan dokümanların toplam beş özel eğitim alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bunlar, görme yetersizliği (f=4), fiziksel yetersizlikler ve süreğen hastalıklar (f=3), otizm spektrum bozukluğu (f=1), çoklu yetersizlik (f=1) ve işitme yetersizliği (f=1) başlıkları altında toplanmıştır.

Tablo 3: İncelenen Dokümandaki Karakterlerin Kişisel Özellikleri

Özellikler	Kod	Frekans
Baskınlık	Baskın-Etkin	7
	İşbirlikçi-Edilgen	1
Canlılık	Coşkulu-Hareketli	4
	Ciddi-Ölçülü	4
Deneyimlere Açıklık	Yeniliklere Açık	8
	Geleneksel	-
Dışadönüklük	İçedönük-Mesafeli	4
	Dışadönük-Sıcakkanlı	4
Duyarlılık	Hassas-Subjektif	5
	Sert-Objektif	2
Duygusal Denge Durumu	Duygusal Açından Değişken Ruh Hali	8
	Duygusal Açından Dengeli Ruh Hali	-
Endişe Düzeyi	Gergin-Sabırsız	5
	Rahat-Sabırlı	3
Gerçekçilik	Gerçekçi-Çözüm Yönelimli	4
	Hayalci-Düşünce Yönelimli	4
Kendini Sorgulama	Kendinden Emin	5
	Kendine Güvenmeyen	3
Kendine Yeterlilik	Grup Yönelimli-Bağımlı	6
	Bireysel-Bağımsız	2
Kurallara Bağlılık	Kurallara Sorgulayan	8
	Kurallara Bağlı	-
Öz Disiplin	Esnek-Çelişkili	5
	Organize-Öz disiplinli	3
Problem Çözme Yöntemi	Soyut Düşünen-Yüksek Zihinsel Kapasiteli	8
	Somut Düşünen-Düşük Zihinsel Kapasiteli	-

Sorumluluk Düzeyi	Sorumluluk Bilinci Yüksek	5
	Sorumluluk Bilinci Düşük	3
Sosyal Girişkenlik	Girişken-Cesur	6
	Çekingen-Tehlikeye Duyarlı	2

Tablo 3 incelendiğinde karakterlere ait özelliklerin Baskınlık, Canlılık Deneyimlere Açıklık, Dışadönüklük, Duyarlılık, Duygusal Denge Durumu Endişe Düzeyi, Gerçekçilik, Kendini Sorgulama, Kendine Yeterlilik, Kurallara Bağlılık, Öz Disiplin, Problem Çözme Yöntemi, Sorumluluk Düzeyi ve Sosyal Girişkenlik olmak üzere on beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar doğrultusunda oluşturulan kodlar incelendiğinde filmlerde yer alan özel gereksinimi olan karakterlerin çoğunlukla Duygusal Açından Değişken Ruh Hali (f=8), Kuralları Sorgulayan (f=8), Soyut Düşünen-Yüksek Zihinsel Kapasiteli (f=8), Yeniliklere Açık (f=8), Baskın-Etkin (f=7), Girişken-Cesur (f=6), Grup Yönelimli-Bağımlı (f=6), Esnek-Çelişkili (f=5), Gergin-Sabırsız (f=5), Hassas-Sübjektif (f=5), Kendinden Emin (f=5) ve Sorumluluk Bilinci Yüksek (f=5) özellikte olduğu görülmektedir. Karakterler incelenirken karakterlerin en belirgin yönlerinin Yeniliklere Açık Olma, Duygusal Açından Değişken Ruh Hali, Kuralları Sorgulama ve Soyut Düşünen-Yüksek Zihinsel Kapasiteli olma özellikleri olduğu görülmektedir.

Tablo 4: İncelenen Dokümandaki Karakterlerin Beceri ve Yetenekleri

Beceriler ve Yetenekler	Kod	Frekans
Arkadaş Edinme	Gelişmiştir	5
	Gelişmemiştir	3
Bilgi Edinim ve Öğrenme	Gelişmiştir	8
	Gelişmemiştir	-
Dikkat ve Odaklanma	Gelişmiştir	5
	Gelişmemiştir	3
Dili Etkili Kullanma	Gelişmiştir	4
	Gelişmemiştir	4
El-Göz Koordinasyon	Gelişmemiştir	5
	Gelişmiştir	3
Etkinlik Başlatma ve Sürdürme	Gelişmiştir	6
	Gelişmemiştir	2
Genelleme ve Transfer	Gelişmiştir	8
	Gelişmemiştir	-
Göz Konağı Kurabilme	Gelişmemiştir	5
	Gelişmiştir	3
İfade	Gelişmiştir	6
	Gelişmemiştir	2
İkna	Gelişmiştir	6
	Gelişmemiştir	2
İletişim	Gelişmiştir	5
	Gelişmemiştir	3
Jest, Mimik Kullanma	Gelişmiştir	5
	Gelişmemiştir	3

Tablo 4 incelendiğinde karakterlere ait beceri ve yeteneklerin Arkadaş Edinme, Bilgi Edinim ve Öğrenme, Dikkat ve Odaklanma, Dili Etkili Kullanma, El-Göz Koordinasyon, Etkinlik Başlatma ve Sürdürme, Genelleme ve Transfer, Göz Konağı Kurabilme, İfade, İkna, İletişim, Jest, Mimik Kullanma, Problem Çözme, Okuma, Yazma ve Anlama, Öz Değerlendirme, Tartışma ve Tepkide Bulunma olmak üzere on yedi başlık altında toplanmaktadır. Bireylerin en çok gelişmiş olduğu görülen becerinin Bilgi Edinim ve Öğrenme (f=8) ve Genelleme ve Transfer (f=8) olduğu görülmektedir. Bireylerin en az gelişmiş olduğu görülen becerinin ise El-Göz Koordinasyonu (f=3) ve Göz Konağı Kurabilme (f=3) olduğu görülmektedir.

Tablo 5: İncelenen Dokümanda Motivasyon Düşüklüğüne Sebep Olan Sorunlar

Sorunlar	Kod	Frekans
Karakterin Yaşadığı Sorunlar	Stres	8
	İletişim Problemi	7
	Anlaşılmama Hissi	6
	Yetersizlik Hissi	6
	Farklılıklarından Rahatsız Olma	6
	Dışlanma	4
	Zorbalık	4
	Öfke ve Şiddet Eğilimi	3
	Karakterin Durumundan Etkilenen Diğer Kişilerin Yaşadığı Sorunlar	İletişim Problemi
Çaresizlik Hissi		8
Kabullenme Sorunu		5
Hayal Kırıklığı		3

Tablo 5 incelendiğinde karakterlerin karşılaştıkları sorunlar ve sürecin öğrenci başarısına katkısı Karakterin Yaşadığı Sorunlar ve Karakterin Durumundan Etkilenen Diğer Kişilerin Yaşadığı Sorunlar olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Karakterin Yaşadığı Sorunlar kapsamında en çok sorun yaşanan başlığın Stres (f=8) en az sorun yaşanan başlığın ise Öfke ve Şiddet Eğilimi (f=3) olduğu görülmektedir. Karakterin Durumundan Etkilenen Diğer Kişilerin Yaşadığı Sorunlar kapsamında en çok sorun yaşanan başlığın İletişim Problemi (f=8) en az sorun yaşanan başlığın ise Hayal kırıklığı (f=3) olduğu görülmektedir.

7.2. İncelenen Dokümanda Yer Alan Özel Gereksinimli Bireylerin Maslow Hiyerarşisine Göre İhtiyaçlarının Tatmin Durumu

Tablo 6: İncelenen Dokümanda Yer Alan Dezavantajlı Gruptaki Bireylerin Maslow Hiyerarşisine göre İhtiyaçlarının Tatmin Durumu

Hiyerarşi	İhtiyaçlar	Tatmin Düzeyi	Frekans
Fizyolojik İhtiyaçlar	Barınma	Yüksek	5
		Orta	2
		Düşük	1
	Beslenme	Orta	6
		Yüksek	2
		Düşük	-
	Giyim	Orta	5
		Yüksek	3
		Düşük	-
Sağlık	Düşük	7	
	Orta	1	
	Yüksek	7	
Güvenlik İhtiyacı	Bağımsızlık	Düşük	4
		Orta	4
		Yüksek	-
	Korunma ve Güvende Hissetme	Orta	6
		Düşük	2
		Yüksek	-
	Maddi Kazanç-Mülkiyet	Yüksek	4
		Orta	3
		Düşük	1
Özgürlük	Düşük	5	
	Orta	3	
	Yüksek	5	

	Yasal Haklar	Düşük	3	
		Orta	3	
		Yüksek	2	
Sevme ve Sevilme Ait Olma İhtiyacı	Aile Tarafından Karşılana n Sevgi	Yüksek	6	
		Orta	2	
		Düşük	-	
	Arkadaş Tarafından Karşılana n Sevgi	Yüksek	-	
		Orta	6	
		Düşük	2	
	Eş/Partner Tarafından Karşılana n Sevgi	Yüksek	4	
		Orta	1	
		Düşük	3	
Saygı İhtiyacı	İtibar-Statü	Yüksek	6	
		Orta	2	
		Düşük	-	
	Özsaygı	Yüksek	6	
		Düşük	2	
		Orta	-	
	Kabul Görme	Orta	6	
		Yüksek	2	
		Düşük	-	
	Takdir Edilme	Orta	6	
		Yüksek	2	
		Düşük	-	
	Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	Ahlaklı Olma	Yüksek	5
			Orta	3
			Düşük	-
		Bilgili Olma	Yüksek	5
			Orta	3
			Düşük	-
Problem Çözme Yetisi Kazanma		Yüksek	5	
		Orta	3	
		Düşük	-	
Önyargısız Olma		Yüksek	8	
		Orta	-	
		Düşük	-	
Yaratıcı Olma		Yüksek	8	
		Orta	-	
		Düşük	-	

Beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Fizyolojik İhtiyaçlar kapsamında yer alan Barınma/Yüksek (f=5), Beslenme/Orta (f=6), Giyim/Orta (f=5) ve Sağlık/Düşük (f=7) tatmin düzeylerine sahiptir. Güvenlik İhtiyacı kapsamındaki Bağımsızlık/Orta-Düşük (f=4), Korunma ve Güvende Hissetme/Orta (f=6), Maddi Kazanç-Mülkiyet/Yüksek (f=4), Özgürlük/Düşük (f=5) ve Yasal Haklar/Orta-Düşük (f=3) tatmin düzeylerine sahiptir. Sevme ve Sevilme Ait Olma İhtiyacı kapsamındaki Aile Tarafından Karşılana n Sevgi/Yüksek (f=6), Arkadaş Tarafından Karşılana n Sevgi/Orta (f=6), Eş/Partner Tarafından Karşılana n Sevgi/Yüksek (f=4) tatmin düzeylerine sahiptir. Saygı İhtiyacı kapsamındaki İtibar-Statü/Yüksek (f=6), Özsaygı/Yüksek (f=6), Kabul Görme/Orta (f=6) ve Takdir Edilme/Orta (f=6) tatmin düzeylerine sahiptir. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı kapsamındaki Ahlaklı Olma/Yüksek (f=5), Bilgili Olma/Yüksek (f=5),

Problem Çözme Yetisi Kazanma/Yüksek ($f=6$), Önyargısız Olma/Yüksek ($f=8$), Yaratıcı Olma/Yüksek ($f=8$) tatmin düzeylerine sahiptir.

7.3. Tespit Edilen Motivasyon Kaynakları Doğrultusunda Kişilerin Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçlarının Nedenleri

Tablo 7: Tespit Edilen Motivasyon Kaynakları Doğrultusunda Kişilerin Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçlarının Nedenleri

Kişilerin Kendini Gerçekleştirme Motivasyonunun Nedenleri	Bulunma Durumu	Frekans
Aktif Sosyal Hayat İsteği	Bulunmamaktadır	7
	Bulunmaktadır	1
Bağımsız Olma İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-
Başarılı Olma İsteği	Bulunmaktadır	7
	Bulunmamaktadır	1
Cesur/Korkusuz Olma İsteği	Bulunmaktadır	5
	Bulunmamaktadır	3
Duygu Durumunu Kontrol Altına Alma İsteği	Bulunmamaktadır	5
	Bulunmaktadır	3
Empati Kurabilme İsteği	Bulunmaktadır	6
	Bulunmamaktadır	2
Gerçek Potansiyelini Ortaya Çıkarma İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-
İçinden Geldiği Gibi Davranma İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-
İnsanlığa Fayda Sağlama İsteği	Bulunmaktadır	5
	Bulunmamaktadır	3
İyi İnsan Olma İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-
Kendisiyle ve İnsanlarla Barışık Olma İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-
Konforlu Bir Yaşam İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-
Mizahi Tatmin İsteği	Bulunmamaktadır	8
	Bulunmaktadır	-
Mutlu Olma İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-
Objektif Düşünce Yapısına Sahip Olma İsteği	Bulunmamaktadır	5
	Bulunmaktadır	3
Sorumluluk Sahibi Olma İsteği	Bulunmamaktadır	6
	Bulunmaktadır	2
Yaşanan Problemleri Çözümüne Ulaştırma İsteği	Bulunmaktadır	8
	Bulunmamaktadır	-

Tablo 7 incelendiğinde tespit edilen motivasyon kaynakları doğrultusunda kişilerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının nedenleri Aktif Sosyal Hayat İsteği, Bağımsız Olma İsteği, Başarılı Olma İsteği, Cesur/Korkusuz Olma İsteği, Duygu Durumunu Kontrol Altına Alma İsteği, Empati Kurabilme İsteği, Gerçek Potansiyelini Ortaya Çıkarma İsteği, İçinden Geldiği Gibi Davranma İsteği, İnsanlığa Fayda Sağlama İsteği, İyi İnsan Olma İsteği, Kendisiyle ve İnsanlarla Barışık Olma İsteği, Konforlu Bir Yaşam İsteği, Mizahi Tatmin İsteği, Mutlu Olma İsteği, Objektif Düşünce Yapısına Sahip Olma İsteği, Sorumluluk Sahibi Olma İsteği ve Yaşanan Problemleri Çözümüne Ulaştırma İsteği olmak üzere on yedi başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklardan Bağımsız Olma İsteği, Gerçek Potansiyelini Ortaya Çıkarma İsteği, İçinden Geldiği Gibi Davranma İsteği, İyi İnsan Olma İsteği, Kendisiyle ve İnsanlarla Barışık Olma İsteği, Konforlu Bir Yaşam İsteği, Mutlu Olma İsteği ve Yaşanan Problemleri Çözümüne Ulaştırma İsteği

(f=8) diğerlerine kıyasla daha çok kez ifade edilen kendini gerçekleştirme nedenleri olduğu görülmektedir.

8. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada kullanılan doküman türünün film/belgesel olarak seçilme sebebi söz konusu dokümanların, çalışmanın örneklem grubunda bulunan bir grup özel gereksinimli tanınmış bireyin hayatlarını (her ne kadar içerikler salt gerçeklerden oluşmayıp kurgulanmış hikâyeler barındırır da) kısıtlı bir zaman içerisinde bir bütün olarak değerlendirilebilme potansiyeline sahip nitelikte ürünler olmasıdır. Bununla birlikte sinemanın ve dolayısıyla film üretiminin gelişimine oluşturduğu Kinetoskop cihazı ile katkı sağlayan fakat çalışmada kullanılmak üzere literatürde kendisine ait istenilen nitelikte biyografik film ve belgesel ürünü bulunmadığından örneklem grubuna dâhil edilemeyen bir başka başarılarıyla ünlenmiş özel gereksinimli birey olan Thomas Alva Edison (İşitme Yetersizliği) gibi çeşitli açılardan dezavantajları bulunan birçok birey için filmler ve belgesellerin, toplum içerisinde görünürlük ve kabulünü sağlamak adına oldukça büyük bir öneme sahip olan kitle iletişim araçları olması, doküman seçiminde söz konusu ürünlerin tercih edilme sebeplerinden bir diğeridir. Çalışmaya benzer şekilde özel gereksinim temalı filmler üzerine çalışma yapan Topal ve Tortop (2016) Little Man Tate ve Vitus filmlerini Şentürk (2018) ise üstün yetenek temalı pek çok farklı filmi inceleyerek üstün yetenekli çocukların davranış ve özelliklerini gözlemlene fırsatı bulmuşlardır. Belirtilen çalışmalar neticesinde örneklem olarak ele alınan ürünlerin, filmdeki baş karakterlerin bilişsel kapasiteleri, fiziksel ve ruhsal gelişimleri, süreçteki aile ve çevre faktörü vb. değişkenlerin incelenmesi adına oldukça yararlı materyaller oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmanın esas amacı olan örneklem grubunda yer alan başarılarıyla ünlenmiş özel gereksinimli bireylerin kendilerini gerçekleştirmeye yönelik motivasyonlarını nasıl sağladıkları durumu Maslow hiyerarşisi bağlamında ilgili kişilere ait biyografik dokümanlar vasıtasıyla incelenerek dezavantajlı olarak nitelendirilen gruplara dâhil olan bireylere yönelik kendilerini gerçekleştirme motivasyonu oluşturulmaya teşvik istemi doğrultusunda “Maslow Hiyerarşisi Bağlamında Dezavantajlı Bireyler için Kendini Gerçekleştirme Motivasyonu Oluşturmak Amacıyla Bir Grup Özel Gereksinimli Başarılarıyla ünlenmiş Bireyin Biyografik İncelemesine İlişkin Doküman İnceleme Formu” ile ulaşılmak istenilen veriler toplanmıştır.

Elde edilen bulgular neticesinde incelenen dokümanda yer alan “özel gereksinimli bireylerin özellikleri” başlığına yönelik olarak örneklem grubundaki kişilerin, görme yetersizliği, fiziksel yetersizlikler ve süregen hastalıklar, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik ve işitme yetersizliği olmak üzere beş farklı özel eğitim alanına dâhil oldukları görülmektedir. Bu kişilerin kendi yetersizliklerinden ve içinde buldukları çevreden aldıkları çeşitli tepkilerden ötürü genellikle duygusal açıdan değişken bir ruh halinde olan, buldukları konumda sabit kalmayı sevmediklerinden yeni deneyimlere açık, kendilerine dayatılan kuralları peşinen kabul etmeyerek fikren sorgulayıcı-şüpheli yapıda olan, kendi doğrularını savunma ve karşı tarafa anlatma konularında başarılı, kendinden emin, tartışmaya açık, öz değerlendirme kabiliyeti ve sorumluluk bilinci yüksek, çoğunlukla girişken özellikte, bilgi edinim ve öğrenme merakı olan, hayal kurmaya ve problem çözmeye yatkın bireyler oldukları görülmektedir. Söz konusu kişilerin özellik, beceri ve bu ikisine bağlı olarak değişen motivasyonlarının olumlu yönde bu denli gelişmiş olması, normal şartlar altında maddi-manevi refah düzeyi yüksek kişilerde bulunması beklenen nitelikler olduğundan, bireylerin yaşamları boyunca herhangi bir zorlukla karşılaşmış olma durumları ölçülmek istenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde dokümandaki karakterlerin

hem kendilerinin hem de durumundan etkilenenlerin yaşamış olduğu çeşitli sorunların olduğu ve bu sorunların kişilerin motivasyon düzeylerini olumsuz açıdan etkileme kapasitesinin bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda özel gereksinimli ana karakterlerin stres, iletişim problemi, anlaşılma hissi, yetersizlik hissi, farklılıklarından rahatsız olma, dışlanma, zorbalık ve öfke-şiddet eğilimi başlıklarına yönelik; durumdan etkilenen diğer karakterlerin ise iletişim problemi, çaresizlik hissi, kabullenme sorunu ve hayal kırıklığı başlıklarına yönelik sorunlarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte belirtilen sorunların, bireylerin birçok alana yönelik ihtiyaçlarının giderilememesinden meydana geldiği ve öncelikle bireylerin “özel” ya da “genel” gereksinimlerine yönelik tatmin durumlarının kontrol edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaya benzer şekilde Yıldız (2004) öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar üzerine, Duman ve Koçak (2013) okul öncesi kaynaştırma grubunda bulunan çocuklar üzerine, Finn, Caldwell ve Raub (2006), Dimitrios, Georgia, Eleni ve Asterios (2008) ve S’lungile, Ntinda ve Hlanze (2015) özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin algıları üzerine, Landrum, Tankersley ve Kauffman (2003) duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrenciler üzerine, Aydın ve Soyer (2012), Demirci ve Demirci (2014), Yıldırım ve Akçamete (2014) ve Tuş ile Tekinarslan (2013) tüm özel eğitim alanları üzerine yapmış oldukları çalışmalarda söz konusu bireylerin psikososyal özelliklerini, eğitim süreçlerini, öz duyarlık ve kaygı düzeylerini, sosyal becerilerin, yaşamları boyunca karşılamış oldukları sorunlarını inceleyerek araştırma sonunda söz konusu bireylerin akranlarına göre daha çok paralel oyun oynadıkları, dışlanma ya da zorbalığa uğrama, benlik algısında zayıflık gibi problemleri bulunduğu nesne kontrolü gerektiren hareketlerde, iletişim ve sosyal becerilerini yerine getirmede ve öz bakım becerilerinde çeşitli zorluklar yaşadıkları gibi çıkarımlarda bulunmuşlardır.

Bu doğrultuda doküman analiz formunun ikinci bölümü olan, incelenen dokümanda yer alan özel gereksinimli bireylerin Maslow hiyerarşisine göre ihtiyaçlarının tatmin durumu başlığına yönelik olarak fizyolojik, güvenlik, sevmeye ve sevilme ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme başlıklı beş adet gereksinim alanı düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. İnceleme sonucunda fizyolojik bir ihtiyaç olan sağlık ve güvenliğe dair ihtiyaçlar olan bağımsızlık ve özgürlük başlıklarının düşük düzeyde olmak üzere geriye kalan ihtiyaçların çoğunlukla yüksek düzeylerde tatmine ulaştığı bilgisi elde edilmiştir. Maslow’un çalışmalarına göre hiyerarşik sistemdeki basamaklar gereksinimlerin tatmin düzeyi doğrultusunda bir üst seviyeye geçiş imkânı sunmaktadır. Elde edilen bulgular düşük düzeyde de olsa sistemdeki tüm ihtiyaçların karşılandığını ve dezavantajlarına rağmen bireylerin kendini gerçekleştirme mertebesine kadar ulaştıklarını göstermiştir. Bu durum kişinin yetersizlikleri olsa da Maslow hiyerarşisinin zirvesine ulaşabileceğini gösterirken bu yoldaki motivasyon kaynaklarının neler olduğu konusunda merak uyandırmaktadır. Böylelikle hazırlanan formun sonraki bölümünde tespit edilen motivasyon kaynakları doğrultusunda kişilerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının nedenlerine dair verilerin toplanmasının ve incelenmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmaya benzer şekilde Aktaş (2018), Abukan (2014), Cüceloğlu (2006), Sur (2021), Yazıcı (2020), Karapınar (2008) ve Greenspan (2019) tarafından yapılan, ihtiyaçlar ve motivasyon konuları üzerine yapılan farklı çalışmalarda kişilerin gereksinimlerine yönelik motivasyon kaynaklarının içsel ve dışsal sebepler doğrultusunda Maslow hiyerarşisi basamaklarına benzer süreçlerden geçtikleri çıkarımlarında bulunmuşlardır.

Formun son bölümü olan tespit edilen motivasyon kaynakları doğrultusunda kişilerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının nedenlerinin, bağımsız olma, gerçek potansiyelini ortaya çıkarma, içinden geldiği gibi davranma, iyi insan olma, kendisiyle ve insanlarla barışık olma,

konforlu bir yaşama sahip olma, mutlu olma ve yaşanan problemleri çözüme ulaştırma istekleri en yüksek düzeyde olmak üzere bunlara ek olarak aktif sosyal yaşam, başarılı olma, cesur/korkusuz olma, duygu durumunu kontrol altına alma, empati kurabilme, insanlığa fayda sağlama, mizahi tatmin, objektif düşünce yapısına sahip olma ve sorumluluk sahibi olma istekleri ile birlikte on beş farklı başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada yer alan kişilerin özel gereksinimli olma durumları pek çok kişi açısından kendilerini gerçekleştirme yönünde aşmaları gereken bir engel olarak görülse de yapılan incelemeler neticesinde kişilerin, genel olarak ulaşılmak istenilen hedeflerin “normal” sınıflamasına dâhil olan birçok insan gibi önlerine çıkan fiziki setlerden ziyade zihinsel kısıtlamaların yıkılarak ulaşılabilecek zirveler olduğunun bilincindeki kimseler olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu çıkarımla birlikte, çalışmadaki kişilere benzer şekilde dezavantajları bulunan kişiler için kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik yetersizliklerin ve engellerin alt edilemeyecek görünmez duvarlar olmadığı, farklı açılardan sınırlılıkları olan kişiler için gidilen yollar sıradan insanlara kıyasla uzun ve engebeli olsa da bitiş çizgisinin herkes için aynı konumda bulunduğu bilincine vararak motivasyonlarını yüksek tutmalarının mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu çalışmaya yönelik özel gereksinimli bireyler ve Maslow hiyerarşisi üzerine ayrı ayrı pek çok çalışma olduğu tespit edilmekle birlikte bu iki konunun birlikte ele alındığı ve kıyaslama yapılacak nitelikte bir araştırmaya ulaşılamadığı için hazırlanmış olan çalışmanın özgün ve sonraki araştırmalar için zemin hazırlayacak nitelikte bir ürün olduğu düşünülmektedir. Çalışmada örneklem grubuna benzer görsel, yazılı, basılı dokümanlar kullanılarak yapılacak ya da direkt olarak özel gereksinimli bireylerin kendilerinden toplanan veriler vasıtasıyla gerçekleştirilecek olan araştırmaların bireylerin istek ve ihtiyaçlarına daha geniş bir perspektiften bakılarak değerlendirmeler yapılması ve kendini gerçekleştirme motivasyonu oluşturmak için alternatif metotlar aranması, alanda çalışma yapmak isteyen ilgili kişilere önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abukan, B. (2014). *Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre kendini gerçekleştirme ve bilgelik ilişkisi: yaşlılar üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, E. (2018). *Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre günümüzde kadına yönelik tüketim analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atik Ü. (2021). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ, başarı motivasyonu ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aydın, A., Soyer, U. (2012). Özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (35), 5-18.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürecinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.

- Bozdağ, S. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: öz düzenlemenin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bullock, J. D., ve Galst, J. M. (2009). The story of Louis Braille. *Archives Of Ophthalmology*, 127(11), 1532-1533.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Veri analizi el kitabı (25. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 2017, 1-360.
- Cavkaytar, A. (2019). *Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi: Kuramdan Uygulamaya*. (Odabaşı, F. editör) Özel Eğitimde Temel Kavramlar. Ankara. Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dal, Ö. G. V., Eroğlu, A. H. (2009). Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 361-385.
- Davranış. (2021). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük İçinde. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/davranis.02.03.2022>
- Demirci, N., ve Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Demirel, Ö. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal For Inclusive Education*, 2(3), 6.
- Duman, G., Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 2(3), 99-108.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik Temelli Öğrenmeye Dayalı Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi*.
- Eripek, S. (2002). "Özel Eğitim". Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Finn, J., Caldwell, K., Raub, T. (2006). Why parents choose charter schools for their children with disabilities. *Journal Of Educational Research & Policy Studies*, 6(2), 91-110.
- Gopalan, V., Bakar, JAA, Zulkifli, AN, Alwi, A., Mat, RC (2017). *Öğrenmede motivasyon teorilerinin gözden geçirilmesi. aip konferans bildirilerinde (Cilt 1891, No. 1, S. 020043)*. AIP Yayıncılık LLC.
- Greenspan, S. I. (2017). *Özel Gereksinimli Çocuk*. Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Günay, R., ve Görür, H. İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve a'mâ mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(53), 55-76.

- Gür, T. (2022). *Uzaktan Eğitimin Ergenlerde Akademik Kendini Düzenleme, Motivasyonel Stratejiler Kullanma Becerileri ve Akademik Başarı İle İlişkisinin İncelenmesi*.
- Hareket. (2021). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük İçinde. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/hareket> 02.03.2022
- Karapınar, A. (2008). *Endüstri çalışanlarını motive eden etmenlerin Maslow ve Herzberg'in kuramlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., And Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal Of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., ... And Olson, R. (2001). *Rethinking learning disabilities*. Rethinking Special Education For A New Century, 259-287.
- Motivasyon. (2021). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük İçinde. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/motivasyon> 02.03.2022
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbay, Y., Erkan, S. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi:
- Özel. (2021). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük İçinde. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/özel> 02.03.2022
- Özmen Güzel, R. (2020). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Fiziksel Yetersizlikler ve Süreğen Hastalıklar. (Editör Diken, İ. H.). Pegem Akademi.
- S'lungile, K., Ntinda, K., & Hlanze, B. (2015). Lived experiences of parents' of children with disabilities in Swaziland., *Journal Of Education And Training Studies*, 3(4), 206-215.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Sur, E. (2021). *Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında lise öğrencilerinin çevresel güvenlik algılarının gelecek beklentileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şişman, M. (2020). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Dil ve konuşma bozuklukları*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 31, 820-824.

- Tuş, Ö., Ve Çifci Tekinarıslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 151-165.
- Uysal, H.H. (2020). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. (Editör Diken, İ. H.). Pegem Akademi.
- Ünlü, E. (2020). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, E. S., Ve Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 74-89.
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.
- Yönetmeliği, Ö. E. H. (2006). Resmi Gazete. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr>
- Yönetmeliği, Ö. E. H. (2012). Resmi Gazete. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr>
- Yönetmeliği, Ö. E. H. (2018). Resmi Gazete. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr>
- Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinden kariyer kararları ile mükemmelleçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zlate, S., & Cucui, G. (2015). Motivation and performance in higher education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 180, 468-476.

Extended Abstract

The reason why the type of document used in the study was chosen as a film/documentary is that these documents have the potential to evaluate the lives of a group of well-known individuals with special needs in the sample group of the study as a whole in a limited time (although the contents do not consist of only facts but fictionalized stories). that is. In addition to this, there are various aspects such as Thomas Alva Edison (Hearing Impairment), another famous person with special needs, who contributed to the development of cinema and thus film production with the Kinetoscope device, but could not be included in the sample group because there was no biographical film and documentary product of his own in the literature to be used in the study. For many individuals with disadvantages, films and documentaries are mass media, which is of great importance in terms of ensuring their visibility and acceptance in society, another reason why they are preferred in document selection. The main purpose of the research, how the famous individuals with special needs in the sample group provide their motivation for self-actualization was examined through the biographical documents of the relevant people in the context of Maslow hierarchy, and in line with the request of encouraging to create the motivation for self-actualization for the individuals included in the disadvantaged groups, "Disadvantaged Individuals in the Context of Maslow Hierarchy" In order to create Self-Realization Motivation for Self-Realization, the data desired to be reached was collected with the "Document Review Form for the Biographical Analysis of a Group of Famous Individuals with Special Needs".

As a result of the findings, it is seen that the people in the sample group are included in five different special education areas, namely visual impairment, physical disabilities and chronic diseases, autism spectrum disorder, multiple disabilities and hearing impairment, for the title of "identity of individuals with special needs" in the document examined. These people are generally in an emotionally volatile mood due to their own inadequacies and various reactions from the environment they are in, they

are open to new experiences because they do not like to stay fixed in their current position, they are intellectually questioning-skeptical by not accepting the rules imposed on them in advance, defending their own truth and telling the other party. It is seen that they are successful, self-confident, open to discussion, high self-evaluation ability and sense of responsibility, mostly sociable, curious about acquiring knowledge and learning, prone to dreaming and problem solving.

Since the characteristics, skills and motivations of the people in question are so positively developed depending on these two, these are the qualities that are expected to be found in people with a high level of material and spiritual welfare under normal conditions, it was desired to measure whether the individuals have encountered any difficulties throughout their lives. As a result of the examinations, it is seen that the characters in the document have various problems experienced by both themselves and those affected by their situation, and these problems have the capacity to negatively affect the motivation levels of the people. In line with the findings, for the main characters with special needs; other characters affected by the situation seem to have problems with communication problems, feelings of helplessness, acceptance problems and disappointment. In this case, it is seen that the well-being of individuals in terms of many characteristics is not directly related to the high level of personal well-being. However, it has been concluded that the stated problems are caused by the inability of individuals to meet their needs in many areas, and that the satisfaction levels of individuals for their "special" or "general" needs should be checked first.

In this direction, the second part of the document analysis form, which is the subject of the satisfaction of the needs of individuals with special needs according to Maslow hierarchy, in the examined document, there are five need areas, namely physiological, safety, belonging to love and being loved, respect and self-actualization, being low, medium and high. analyzed in three dimensions. As a result of the examination, it was learned that the needs of independence and freedom, which are the needs for health and safety, which are physiological needs, are at low levels, while the remaining needs are mostly satisfied at high levels. According to Maslow's studies, the steps in the hierarchical system offer the opportunity to move to the next level in line with the level of satisfaction of the needs. The findings have shown us that all the needs in the system are met, albeit at a low level, and that individuals reach the level of self-actualization despite their disadvantages. While this shows that the person can reach the top of the Maslow hierarchy even if he has inadequacies, it arouses curiosity about the motivation sources on this path. Thus, it has been concluded that it is necessary to collect and analyze data on the reasons for the self-actualization needs of individuals in line with the motivation sources determined in the next section of the prepared form.

In line with the determined motivation sources, which is the last part of the form, the reasons for people's need for self-actualization are to be independent, to reveal their true potential, to behave as they please, to be a good person, to be at peace with themselves and people, to have a comfortable life, to be happy and to solve the problems experienced. In addition to these, with the highest level of desire for transportation, active social life, being successful, being brave/fearless, controlling mood, being able to empathize, benefiting humanity, humorous satisfaction, having an objective mindset and being responsible. It is seen that they are collected under fifteen different headings. In this direction, although the special needs situation of the people involved in the study is seen as an obstacle that many people need to overcome in order to realize themselves, as a result of the examinations, it is seen that people, like many people who are included in the "normal" classification of the goals they want to achieve, have mental limitations rather than the physical set that they face. It shows that they are people who are aware that there are peaks that can be reached by demolishing them. With this inference, similar to the people in the study, it was realized that the inadequacies and barriers for realizing themselves are not invisible walls that cannot be overcome for people with disadvantages similar to those in the study. It has been concluded that it is possible for them to keep their motivation high.

In the study, the researches to be carried out using visual, written and printed documents similar to the sample group or to be carried out directly through the data collected from the individuals with special

needs, making evaluations by looking at the wishes and needs of the individuals from a wider perspective and seeking alternative methods to create motivation for self-actualization, working in the field It is recommended to interested persons.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1473-1495, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ANTALYA KALEİÇİ ÖZEL KOLEKSİYONLARDA BULUNAN ÇUVAL
DOKUMALARI**

Mehmet Ali EROĞLU*

Geliş Tarihi: 31.03.2023

Kabul Tarihi: 16.06.2023

Öz

Turistik mekânlarıyla ön planda olan, Antalya'nın önemli yerleşim yerlerinden biri de Kaleiçi'dir. Kaleiçi; Antalya'nın tarihî dokusunun yanı sıra, el sanatları ve hediyelik eşya üretim ve satışının yapıldığı yerlerden biridir. Kaleiçi; Türkiye'nin dört bir tarafından toplanan birçok el dokuması halı, kilim, çuval, heybe, torba ve seccade dokumalarının satışının yapıldığı ve bazı koleksiyonerler tarafından saklandığı bir yerdir. Bu ürünlerin özellikle yurtdışına satışı yapılabilmektedir. Her an yurtdışına satışının gerçekleştirilebileceği bu ürünlerin, kataloglanarak gelecek kuşaklara aktarılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Kaleiçi'nde yapılan alan araştırmasında 214 adet el dokuması ürün incelenerek fotoğraflanmıştır. Bu çalışmada; Kaleiçi bölgesinin büyük halı tüccarlarından olan, Best Halı, Attalos Carpet ve Halıhan A.Ş. özel koleksiyonuna ait 15 adet çuval dokuma örneğinden 10 adedine yer verilmiştir. Özellikle kaynak kişiler; koleksiyon ürünü olduğundan sınırlı sayıda ürünün yayınlanmasına izin vermişlerdir. İncelenen dokuma örneklerinin; boyutları, iplik çeşitleri, hammaddeleri, dokuma teknikleri, desenleri, renk özellikleri incelenerek, yüzey alan şemaları ve motif çizimlerine çalışmanın ilgili bölümlerinde yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Antalya, Kaleiçi, çuval, dokuma, Yörük.

**SACK WEAVINGS IN PRIVATE COLLECTIONS IN ANTALYA
KALEICI**

Abstract

Kaleici is one of the important settlements of Antalya, which is at the forefront with its tourist attractions. Kaleici; Besides the historical texture of Antalya, it is one of the places where handicrafts and souvenirs are produced and sold. Kaleici; It is a place where many hand-woven carpets, rugs, sacks, saddlebags, bags and prayer rugs collected from all over Turkey are sold and kept by some collectors. These products can be sold especially abroad. The purpose of this study is to catalog these products, which can be sold abroad at any time, and to transfer them to future generations. During the field research carried out in Kaleiçi, 284 hand-woven products were examined and photographed. In this study; Best Carpet, Attalos Carpet ve Halıhan A.Ş. 10 of the 15 sack weaving samples belonging to his private collection are included. In particular, resource persons; Since it is a collectible product, they allowed a limited number of products to be published. Examined weaving samples; Dimensions, yarn types, raw materials, weaving techniques,

* Doç. Dr.; Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanat Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, Antalya/Türkiye, mehmetalieroglu@akdeniz.edu.tr

patterns, color characteristics were examined and surface area diagrams and motif drawings were included in the relevant sections of the study.

Keywords: Antalya, Kaleiçi, sack, weaving, yoruk.

Giriş

İnsanoğlu, ilk çağlardan bugüne kadar ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli olarak ürünler üretmiştir. Ürettikleri bu ürünlere zaman içerisinde estetik kaygı ile yaklaşarak üretimlerinin içerisine sanatı da dahil etmişlerdir. Estetik kaygı ile üretilen bu ürünlerin makineleşmeden sadece insan gücü ile yapılanlarına ise el sanatları denilmektedir. El sanatları ürünleri üretildiği toplumun etnik kökenleri hakkında bilgiler vermektedir. Türk kültürü ve sanatı da el sanatları yönünden önemli bir yere sahiptir. Binlerce yıllık bir kültür birikimini bünyesinde barındıran Türk kültür ve sanatı, geniş kitlelere hitap etmektedir. Köklü bir geçmişi olan Türk sanatının izlerini, Orta Asya'dan başlayarak Anadolu topraklarına kadar binlerce kilometrelik farklı coğrafyalarda görmek mümkündür. Geniş bir coğrafi alanda varlığını gösteren Türk kültür ve sanatı, el sanatları yönünden de oldukça zengindir.

Özellikle Türk kültür ve sanatının izlerinin görüldüğü önemli el sanatlarından biri de el dokumalarıdır. Dokuma, çözü ve atkı iplerinin birbirlerinin üstünden ve altından geçirilmesiyle oluşturulan bir yüzeydir. Anadolu insanı, tarih boyunca çeşitli ihtiyaçlarına göre el dokumaları üretmiştir. Yörelere göre farklı özellikler gösteren dokumalar; motif, kompozisyon, renk, dokuma teknikleri ve ham maddelerine göre çeşitlendirilebilmektedirler. Genelde yer yaygısı olarak kullanımını sıklıkla gördüğümüz halı ve kilim gibi el dokumalarının yanı sıra, çeşitli ihtiyaçları karşılamak için üretilen el dokumaları da görülmektedir. Eşya taşımak ya da saklamak için kullanılan çuval dokumalar, farklı kullanım amacına sahip el dokuması örneklerindedir.

Özellikle konargöçer yaşam tarzında sıklıkla kullanıldığı görülen çuval dokumalar, bu yaşam tarzının vazgeçilmez birer unsurudur. Yörükler, yazlak ve kışlak olarak tabir ettikleri alanlara, mevsimsel göçleri sırasında hızlı hareket etmeleri gerektiği için çuval dokumaları kullanmaktadırlar. Çünkü çuval dokumalar, günlük kullanım eşyalarından, yiyeceklerine kadar birçok malzemenin içerisine koyularak rahatlıkla taşınabileceği el dokumalarıdır. Kullanım amacına göre bakıldığında; her ne kadar içerisinde eşya taşımak ya da saklamak amacıyla kullanıldıkları görülsün de aynı zamanda bu dokumaların Yörük yaşamında çadırları da süsleyen birer estetik unsur olarak kullanıldığı görülmektedir.

Anadolu'nun çeşitli yörelerinde, özellikle Yörük yaşamında örneklerine rastladığımız çuval dokumaları günümüzde; hızlı teknolojik gelişmelere ve yerleşik yaşama geçiş gibi sebeplerden dolayı bu dokumalara olan talep azalmıştır. Çuvallara talebin azalmasına bağlı olarak da eskisi gibi üretimleri yapılmamaktadır. Günümüzde örneklerini nadiren görebildiğimiz bu dokumaların elde kalan son örneklerinin de maalesef yurt dışına satışları gerçekleştirilmektedir.

Bu çalışmada; araştırmaya konu olan, Anadolu'nun çeşitli yörelerinden satın alma yoluyla elde edilen ve koleksiyonlarda tutulan çuval dokumalarının yurt dışına satılarak kültürel erozyonun kısmen de olsa engellenmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda; Antalya/Kaleiçi'nde bulunan koleksiyonerlere ait çuval dokumalarının desen, renk, kompozisyon özelliklerinin incelenerek kataloglanması ve gelecek kuşaklara aktarılması

hedeflenmektedir. Bu bağlamda; Kaleiçi'nde alan araştırması yapılarak koleksiyonerlerle görüşülmüştür.

Antalya Kaleiçi, tarihî yapısıyla, kültürel aktiviteleriyle, restoranları, eğlence merkezleri, el dokuması halı-kilim mağazaları ve halı-kilim restorasyon ve konservasyonlarının yapıldığı iş yerlerinin bulunduğu, turistlerin ilgisini çeken bir bölgedir. El dokuması ürünlerinin de bulunduğu bu mağazalar, dokumaları Anadolu'nun çeşitli yörelerinden satın alma yoluyla temin etmektedirler. Bu işyerlerinde bulunan çeşitli el dokuması ürünlerinin bazıları, birtakım işlemlerden geçirilerek yeni ürünlere dönüştürülmektedir. Halıların havlarının tıraşlanıp, küçük parçalara bölünerek patchwork mantığı ile yeni bir ürün hâline getirilmesi; dokuma parçalarından yastık, minder, çanta ve torba üretilmesi gibi işlemleri örnek olarak gösterebiliriz.

Yapılan bu işlemlerle her ne kadar ekonomik gelir elde ediliyor ve ülkemize döviz girdisi sağlanıyor gibi görünse de sonuç itibarıyla bu işlemler kültürel erozyona sebep olmaktadır. Sanatsal kaygılardan uzak, ticari kaygılar amacıyla yapılan ve ortaya çıkan bu ürünler "kitch" ürünler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ürünlerin ticari kaygılar ile bazı işlemlerden geçiriliyor olması da gelecek kuşaklara bırakılacak kültür miraslarımızın yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmasına da sebep olmaktadır.

Koleksiyonerler ile görüşüldüğünde; özel koleksiyonlarındaki bazı ürünleri mağazada teşhir etmediklerini, fakat iyi bir fiyat teklifi gelmesi durumunda bu ürünlerin de satışlarını yapabileceklerini belirtmişlerdir. Bu koleksiyonlarda özellikle turistlerin satın alarak rahatlıkla taşıyabileceği, küçük ebatlı dokuma örneklerinden olan çuval dokumalar da yer almaktadır. Koleksiyonerlerin elinde bulunan çuval dokuma örneklerinden, kaynak kişilerle yapılan sözlü görüşmelerden ve literatür tarama yöntemiyle elde edilen bilgilere çalışmanın ilgili bölümlerinde yer verilmiştir.

Küçük ebatlı ve kolay taşınabilmeleri sebebiyle turistler için tercih sebebi olan çuval dokumalar, her an yurt dışına satışı yapılabilecek dokumalar arasındadır. 2013-2016 yılları arasında yapılan alan araştırmalarında, Kaleiçi'ndeki halı/kilim mağazalarında bulunan 214 adet el dokuması ürün incelenmiş, bu dokumalar arasından 47 adet çuval dokuma tespit edilmiştir.

Bu çalışmada; Best Halı, Attalos Carpet ve Halıhan A.Ş. koleksiyonuna ait 15 adet çuval dokuma örneğine yer verilmiştir. İncelenen örneklerden 10 tanesinin yüzey alan şemaları, motif çizimleri ve analiz tabloları yapılmıştır. İncelenen çuval dokumalarındaki motif isimleri, koleksiyonerlerin verdiği bilgiler ve literatürdeki bilgilerle karşılaştırılarak belirlenmiştir.

Koleksiyonerlerden alınan bilgiler, literatür tarama yöntemi ile elde edilen bilgilerle karşılaştırılarak desteklenmiştir. Çuval dokuma örnekleri; boyutlarına, iplik çeşitlerine, hammaddelerine, dokuma tekniklerine, desenlerine, renklerine göre incelenmiştir. Literatürden elde edilen bilgilere, incelenen örneklerin fotoğraflarına, yüzey alan şemaları ve motif çizimlerine çalışmanın ilgili bölümlerinde yer verilmiştir.

1. Antalya Kaleiçi

II. Attalos tarafından kurulduğu bilinen Antalya; “Attalos yurdu” anlamına gelmektedir. Roma hâkimiyetine geçtikten sonra “Attelia” olarak anılmaya devam etmiştir. Zamanla “Atali” veya “Adalya” olarak da isimlendirilmiştir. “Bergama Krallığı”nın sona ermesiyle (M.Ö. 133) bir süre bağımsız kalan kent, daha sonra korsanların eline geçmiştir. M.Ö. 77’de Komutan Servilius Isauricus tarafından Roma topraklarına katılmıştır. M.Ö. 67’de Pompeius’un donanmasına üs olmuştur” (Antalya Tarihi, 2022).

Antalya Kaleiçi; Muratpaşa ilçesi sınırları içerisinde, doğusunda Atatürk Caddesi, Kuzeyinde Cumhuriyet Meydanı, güneyinde Karaalioğlu Parkı ve batısı Akdeniz kıyısına sınırlı olan; Tuzcular, Kılıçarslan, Barbaros ve Selçuk Mahallerinden oluşan bir yerleşim yeridir.

Tarih boyunca farklı uygarlıklara ve kültürlere ev sahipliği yapmış olan Antalya Kaleiçi’nin tarihî geçmişi M.Ö. II. yüzyıllara kadar uzanmaktadır. Hititler, Persler, Makedonyalılar, Lidyalılar, Bergamalılar bölgede hüküm sürmüş olup daha sonra Bizans ve Roma Devirleri yaşanmıştır. Bizans Dönemi’nde işlek bir liman kenti olan Kaleiçi, XI. yüzyıldan sonra Türklerin hâkimiyetine geçmiş, 1103’te Bizanslılar tekrar geri almışlardır. Daha sonra 1207’de I. Gıyasettin Keyhüsrev bölgeyi fethederek Türk hâkimiyetine geri kazandırmıştır. XII. yüzyıl Anadolu Selçuklu hâkimiyeti ile birlikte Kaleiçi’ne; türbe, medrese, kervansaray ve camii inşa edilerek Osmanlı’nın önemli sancaklarından biri olmuştur (Göküz, 2022, s. 23).

Şehir antik bir yerleşkenin üzerine kurulmuş olmasına rağmen, günümüze kadar ulaşan antik çağ kalıntıları oldukça azdır. Bu kalıntılardan biri; eski liman olan olarak bilinen liman mendireğinin bir bölümü ve limanı çevreleyen surlardır (bk. Görsel 1). Kaleiçi’nde bulunan Hadrian kapısı, antik çağın günümüze miras kalan örneklerinden biridir (Antalya Tarihi, 2022).



Görsel 1: Antalya Kaleiçi Yat Limanı (Eroğlu, 2014)

Antalya Kaleiçi; geniş bir alana yayılmış, Atatürk Bulvarı, Yat Limanı ve Hükümet Caddesi sınırları içerisinde. Bu sınırlar içerisinde cami, sur, medrese, kilise, hamam, mescit ve hanlardan oluşan, farklı kültürlerin izlerini barındıran çok sayıda tarihî yapı bulunmaktadır. Kaleiçi; Antalya’nın simge yapılarından olan “saat kulesi”, “yivli minare”, “kesik minare” gibi

tarihî yapıları da barındırmaktadır. Kaleiçi yerleşimi iç ve dış olarak tabir edilen surlarla çevrilidir. Antalya'nın en eski ve en gözde yerleşim yerlerinden biri olan Kaleiçi, bünyesinde çok sayıda geleneksel mimariye ait Türk evlerini ve iş yerlerini barındırmaktadır.

Turistlerin gözde mekânlarından birisi olan Kaleiçi'nde, Türk ve dünya mutfaklarının yer aldığı restoranları görmek mümkündür. Aynı zamanda Kaleiçi; hediyelik ve dekoratif eşyaların alınıp satıldığı, Anadolu el dokuması halı-kilim mağazalarının yer aldığı bir bölgedir. Kaleiçi'nde Türkiye'nin dört bir yanından toparlanan halı-kilim ve diğer el dokumalarının satışları da yapılmaktadır. Toparlanan ürünlerin bir kısmı koleksiyon ürünü olarak muhafaza edilmektedir. Bu çalışmada; Kaleiçi bölgesindeki halı-kilim koleksiyonlarında bulunan çuval dokumaları; desen, renk, kompozisyon, iplik özellikleri ve dokuma teknikleri bakımından incelenmiştir. Konuyla ilgili yapılan belirgin bir tespit ise; koleksiyonlar Türkiye'nin dört bir yanından el dokuması ürünleri topladıklarını, topladıkları bu ürünlerden desen, renk, kompozisyon ve dokuma kalitesi olarak değerli gördüklerini kendi koleksiyonlarına dahil ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada; Kaleiçi halı-kilim koleksiyonları ve bu koleksiyonların bulunduğu mağazaların sahipleri; Ali Rıza KÖSELER (Best Halı), Kamuran SERCAN (Attalos Carpet), Hakan TAZECAN (Halıhan A.Ş.) ile görüşülerek koleksiyonlarındaki ürünler incelenmiştir. İncelenen bu ürünler içerisinde bulunan çuval dokumalara bu çalışmada yer verilmiştir.

2. Çuval Dokumalar

İnsanlık tarihinin en köklü ve yaygın miraslarından biri de el sanatlarıdır. El sanatları; ihtiyaçlara göre üretilen ve yaşanan coğrafyanın sosyal, kültürel özelliklerini yansıtan ürünlerdir. El sanatları ürünleri, onları üreten kişinin duygularını, düşüncelerini yansıtmaktadırlar. Duygu ve düşüncelerin yansıtıldığı bu ürünler, üretildikleri kültürlerin mirasları olarak kabul edilmektedir.

“Toplumun kültürel özelliklerine, duyu ve düşüncelerine göre değişim gösteren el sanatları geçmişten günümüze zengin ve geniş bir yelpaze oluşturarak gelenekleşmiştir. Geleneksel Türk sanatları, Türk kültürünün en anlamlı belgeleridir. Karakteristik özellikleri ve üreten kişinin el emeği ile daha çok değer kazanmaktadır. Hat, tezhip, kaat'ı, minyatür, çini, ebru, kalemişi, halı, kilim, kumaş, dokuma, işleme, taş-maden-aşşap işçiliği, keçe, deri, örmecilik, yazmacılık, bakırcılık vb. gibi sanatları geleneksel Türk sanatları adı altında toplamak mümkündür” (Balkanal, 2021, s. 220).

Dokumalar Türk kültür ve sanatının önemli miraslarından olan geleneksel sanatlardan biridir. Dokuma; atkı ve çözgü olarak isimlendirilen iplik gruplarından oluşan, bu ipliklerin farklı tekniklerle dik açı yaparak birbirleri ile kesişmeleriyle elde edilmiş yüzey olarak tanımlanmaktadır (Akpınarlı ve Arslan, 2007, s. 17).

“Türk kültüründe de önemli bir yeri olan dokumalar yaşanan mekânların soğuk, nem ve tozdan korunmasında kullanılmış, yeni doğan bebeğin beşiğinin tefrişinden, ölümden sonra cenazenin defnedilmesine kadar birçok alanda günlük yaşamın gereği olmuştur” (Ölmez ve Etikan, 2014, s. 58).

Dokumalar sadece günlük kullanım eşyaları olarak hayatı kolaylaştırmak için üretilmelerinin dışında dekoratif olarak da kullanılan ürünlerdir. Anadolu kültüründe; kullanım ihtiyacı ve dekoratif olması dışında birer iletişim aracı olarak da kullanılan dokumalarda, dokundukları yörelere göre farklı yanlışlar (motifler) görülmektedir.

Türk kültür ve sanatında geniş bir yelpazeye sahip olan dokumalar kullanım alanlarına, motiflerine ve dokuma tekniklerine göre incelendiğinde; Anadolu’da yaşamış farklı kültürlerin izlerini görmek mümkündür. Bu kültürlerden biri de kökleri Orta Asya’ya kadar dayanan, konargöçer yaşam tarzını benimsemiş Yörüklerdir.

“Yörükler, Anadolu ve Rumeli’de göçebe olarak yaşayan, geçimlerini hayvancılıkla sağlayan ve mevsimlere göre ova ve yaylalarda kurdukları çadırlarda oturan ‘cesur, muharip, iyi yürüyen, eli ayağı sağlam’ gibi manaları ifade eden ismi almış Oğuz Türkleridir. XI. yüzyılda Orta Asya’dan göç eden Oğuzların bir kısmı Anadolu’nun İslamlaştırılıp Türkleştirilmesi sırasında yerleşik hayata geçerek Türkmen adını almış bir kısmı da göçebe hayatını sürdürüp ‘Yörük’ ismiyle anılmıştır” (Beşirli ve Erdal, 2007, s. 5).

Yörükler, yılın iki-üç ayını göç ederek geçirmektedirler. Yılın geri kalan zamanlarını, “yazlak” ya da “kışlak” olarak tabir ettikleri mekânlarda geçirmektedirler. Konaklayacakları yazlak ve kışlak alanlar arasında göç etmeleri sırasında yiyeceklerini, giyeceklerini, kullanım eşyalarını yanlarında taşımak zorundadırlar. Bu eşyaları korumak ve taşımak amacıyla çuval dokumaları kullanmaktadırlar. Bu sebeple çuval dokumalar Yörük yaşamında önemli bir yere sahiptir (Pekin, 1975, s. 5).

Yörükler için çuvalar, taşıma ya da depolama eşyası (bk. Görsel 2) olarak kullanıldığı gibi aynı zamanda çadırlarını (hanelerini), dışarıdan gelen ziyaretçilere daha güzel göstermek için kullandıkları ürünlerdir.



Görsel 2: Sarıkeçili Yörükleri Depolama Amaçlı Çuval Kullanımı (Eroğlu, 2018)

Özgürlüklerine düşkün olan Yörükler, geçimlerinin büyük kısmını hayvancılıkla sağlayan topluluklardır. Yerleşik hayattaki Anadolu insanının da yaptığı gibi; halılarını, kilimlerini, heybelerini, yastıklarını, çuvalarını ve minderlerini kendileri dokumaktadırlar. Dokumalarda kullandıkları iplikleri için gereken yün ve kılı, geçimlerini sağladıkları hayvanlardan elde ederler, bu iplikleri eğirirler ve atalarından öğrendikleri teknikler ile çuvalarını, torbalarını, heybelerini, yaygılarını dokumaktadırlar. Dokudukları bu dokumaları kendi ihtiyaçları için kullandıkları gibi aynı zamanda bunların satışını yaparak da geçimlerini sağlamaktadırlar (Eroğlu, 2018).

Yörüklerin en belirgin özelliklerinden biri de hızlı hareket edebilmeleridir. Bu yetenekleri; eşyalarını çabuk toplayabilmeleri ve kolay taşınabilmeleriyle bağlantılıdır. Dokudukları halı, kilim, yastık, minder, heybe gibi ürünlerinin yanında çuval dokumaları da bu özelliklerini destekleyen ürünler arasındadır. Yiyecekleri, mutfak eşyaları ve kıyafetleri gibi günlük kullanım eşyaları için birer muhafaza nesnesi olan çuval dokumalar aynı zamanda

eşyalarını kolaylıkla gidecekleri yere götürebildikleri birer taşıma araçlarıdır. Bu sebeple; çuval dokumalar Yörük yaşamında oldukça önemlidir (Eroğlu, 2018). “Yörükler giyecek ve gıda erzaklarını taşıma ve saklamada hala kendi dokudukları çuvalları kullanmaktadır. Önce çeyizini sonra giysilerini ve erzakını eskiden deve sırtında, şimdi ise traktör romörkünde taşıyıp, çadırda ve köy evinde saklamak için bu çuvallar vazgeçilmez eşyalardır” (Soysaldı, 2022, s. 184)

Literatürde çuval dokumalar ile ilgili farklı ve benzer tanımlamalar mevcuttur. Türk Dil Kurumuna göre “çuval” terimi, genellikle pamuk, kenevir veya sentetik iplikten dokunan büyük torbaları ifade etmektedir (Güncel Türkçe Sözlük).

“Halk arasında çuval Uşak, dimi gibi isimler anılmaktadır. Kullanıldığı yere göre Un çuvalı, yük çuvalı, asbab çuvalı (elbise çuvalı) şeklinde isimlendirilir. Ala çuval olarak da adlandırılan sırt çuvalı desenli dokunur, süslemelerinde sumak atkı yüzülü cicim veya çözümlü yüzülü cicim tekniği ile dokunur. Kolay taşınabilmesi için kenarları kuşaklıdır. Kuşaklar kolon dokuma veya çarpana tekniklidir” (Eroğlu, 2013a, s. 88).

Çuval dokumalarının isimlendirmelerinde belirleyici farklı etkenler bulunmaktadır. Boyutlarına, kullanım amaçlarına, dokuyucularının aşiretlerine, üzerlerindeki motiflere ve taşıma şekillerine göre farklı isimlendirmeler yapılmaktadır. Bel yüksekliğinde dokunanlara “beldari”, normal ebatlardan daha büyük olan çuvallara “haral (harar)”, taşındığı hayvana göre “deve çuvalı” veya “baş çuval”, “seklem”, “gereniz” gibi isimlendirmeler alan çuval dokumalar da görülmektedir (Ülkü, 2011, s. 129).

Anadolu'nun birçok yöresinde ve özellikle Yörük yaşamında önemli bir yerde olan çuvallara ve alaçuval örneklerine birçok yörede farklı isimlendirmeler verilmektedir. Çanakale Ayvacık yöresinde, dolaşık asmalı, ak kıvrımlı, gözüngü, çakmak nakışlı, eğri nakışlı çuval; Aydın ve Söke yöresinde, sırt ve psad çuvalı; Isparta yöresinde, küflen, göklü, kırbudak, karaburun çuval; Antalya yöresinde, ayanak, göklü, zülüflü, karagöz, kırbudak çuval; İzmir yöresinde, ala çuval ve dimi-oturgan çuval olarak tanımlanan çuval örneklerine rastlanılmaktadır (Deniz, 2007, s. 3).

Kullanım amaçlarına, hammaddelerine, renklerine ve motiflerine göre farklı isimlendirmeler alan çuvalların, yerleşik ve konargöçer yaşamda farklı sergileme yöntemleri görülmektedir. Özellikle konargöçer yaşam tarzında, çadırların içinde farklı şekillerde sergilenen çuvallara rastlanmaktadır. Bu çuvallar bazen çadırların etrafına sıralanmakta, bazen de büyük çadırların içerisinde ortaya koyularak, tek çadır içerisinde farklı bölümlerin oluşmasını sağlamaktadırlar.

3. Antalya Kaleiçi Özel Koleksiyonlarda Bulunan Çuval Dokumalarının Motif ve Kompozisyon Özellikleri

Antalya/Kaleiçi'nde özel koleksiyonerlere ait çuval dokumaların, motif ve kompozisyon özelliklerine bakıldığında; Anadolu'nun farklı bölgelerinden toparlandıkları için herhangi bir yöreye ait motif ve kompozisyon karakteristiğine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Dokuma boyunca ilerleyen, kalınlı inceli yatay bantlar ve bu bantların içini dolduran, yan yana sıralanmış motif ve kompozisyon düzeni görülmektedir. Bu kompozisyon düzenine, Anadolu'nun birçok yöresinde dokunan çuvallarda da rastlanmaktadır. Çuvalların büyük bir çoğunluğunda pıtrak, gözlü pıtrak, eğrice, küpe, eli belinde, koç boynuzu, suyolu, kenar suyu, çengel olarak isimlendirilen motifler görülmektedir. Bu tanımlamalar; çuvallarda görülen motiflerin

literatürdeki tanımlamalarına göre yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak literatürde bulunan alan araştırmalarında benzer ve farklı tanımlamalar bulunmaktadır.

“Dokumalara ve nakışlara isimler verilmiştir. İsmi söylenen dokuma veya nakışın şekli dokuyanlar tarafından bilinir. Bu isimler onların çevrelerinde bulunan, bildikleri nesnelere verilmiştir. Bunlardan çuval nakışlarının isimlerinden bazıları; çakmak, eli belinde, çapraz, karga burnu, dana gözü, çatmalı göz, pıtırak, pıtıraklı koç boynuzu, it izi, cıynak, deve boynu, ayak, hatap başı” (Atlıhan, 2011, s. 14).

Alan araştırmasından ve kaynak kişilerden elde edilen teknik bilgilerin, literatürle desteklenmesi ve literatürdeki tanımların kullanılması daha bilimsel bir yaklaşım olacaktır. Alan araştırması esnasında kaynak kişiler tarafından motif ve yanırlara farklı tanımlamalar yapılabilmektedir. Literatürdeki bilgi kirliliğini azaltmak için, alan ve kaynak kişi bilgileri literatür bilgileri ile desteklenmeli veya aynı tanımlamalar birkaç kaynakla desteklenmelidir. Bu sebeple bu çalışmada; koleksiyonerin verdikleri bilgiler, özellikle motif tanımlamaları kaynaklarla desteklenmiştir.

Anadolu'nun farklı yörelerinden satın alma yoluyla temin edilen bu çuval dokumalarda belirli bir yöre, desen, renk ve kompozisyon karakteristiğine rastlanmamıştır. Belirli bir yöre ya da Yörük grubuna ait desenler gerek renk gerekse motif ve kompozisyon özellikleri açısından göstermektedirler. Örneğin Sarıkeçili Yörükleri tarafından dokunan ve kullanılan, literatürde ve yörede alaçuval olarak tanımlanan çuval dokumalar; Türkiye'nin hangi yöresinde bulunursa bulunsun, Sarıkeçili çuvaları tanımlanmaktadırlar. Araştırma konu olan çuval dokumalar; belirli bir Yörük grubu, motif-yanış özellikleri, renkleri ve kompozisyon özelliklerine bakılmaksızın koleksiyonlara dahil edilmişlerdir. Bunun sebebi; satın alınma esnasında, desen ve motif yönünden zengin olan, dekoratif olarak kullanılabilir ve yıpranmamış olan çuval dokumalarının tercih edilmiş olmasıdır.

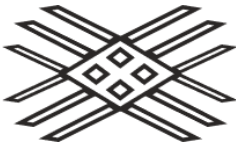


Görsel 3: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2014)
Çizim 1: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

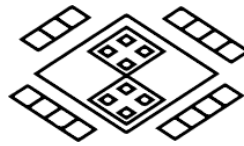
Tablo 1: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih
1	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Temmuz 2014
En (cm):	65	Boy (cm):	121	İplik Çeşidi:	S Büküm
İplik Hammaddesi					Dokuma Tekniği
Çözüğü:	Yün	Atkı:	Yün	Desen:	Yün
Kullanılan Renkler:	Siyah, Pembe, Turuncu, Mavi, Kırmızı ve Tonları, Krem				
Kaynak Kişi:	Kamuran SERCAN				

Genel Açıklama: Dokuma boyunca yatay uzanan, kalınlı inceli bantlar içerisinde su yolu, pıtrak, “S”, çengel ve eğrice olarak adlandırılan motif kompozisyon özelliğinin uygulandığı bir dokuma örneğidir. Çuval dokumasının başlangıç ve bitiş kısmında orta kısımlara nazaran daha ince yatay bantlar sıralanmıştır. Sarıkeçili çuval dokumalarında pıtrak ve çengel motifinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu çuval örneğinde göz ve pıtrak motifi birlikte dokunmuş ve ortaya çıkan bu motife “gözlü pıtrak” ismi verilmiştir. Mut ilçesinde yaşamakta olan Sarıkeçili Yörüklerinde de bu çuval örneklerine rastlanmaktadır. “‘Pıtrak’ ve ‘gözlü pıtrak’ bilinen bitkisel motif için kullanılır” (Akan, 2008, s. 35)



Şekil 1: Gözlü Pıtrak Motifi



Şekil 2: Gözlü Pıtrak Motifi



Şekil 3: Göz Motifi



Görsel 4: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2013b).
Çizim 2: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

Tablo 2: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
2	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Ağustos 2013	
En (cm):	60	Boy (cm):	109	İplik Çeşidi:	S Büküm	
İplik Hammaddesi					Dokuma Tekniği	
Çözü:	Yün	Atkı:	Yün	Desen:	Yün-Orlon	Cicim
Kullanılan Renkler:	Kırmızı, Sarı, Yeşil, Turuncu, Krem, Mavi ve tonları					
Kaynak Kişi:	Ali Rıza KÖSELER					

Genel Açıklama: Kaynak kişi Ali Rıza Köseleler, bu çuval dokuma örneğini Mersin/Aydıncık'ta yaşayan Sarıkeçili Yörüklerinden aldığını iletmıştır. Cicim tekniği ile dokunmuş olan bu çuval dokuma örneğinde, desen iplerinin yün ve orlon ipliklerden kullanıldığı görülmektedir. Dört göz motifi, pıtrak motifi, (kenarları koç boynuzu) “S” motifi, eğrice motifi, sığır sidiği motifi olarak tanımlanan bu motiflerin literatürdeki isimleri pıtrak ve çengel olarak geçmektedir.

Bu dokuma örneğinde görülen “S” (çengel), pıtrak ve eğrice motiflerine, Sarıkeçili Yörük yaşamı alanı olan Mut ilçesindeki un çuvaları ve tuz torbalarında da rastlanmaktadır (Akan, 2008, s. 34-35).



Şekil 4: S (S Yol), Çengel Motifi



Şekil 5: Eğrice Motifi



Şekil 6: Gözlü Pıtrak Motifi



Görsel 5: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2014)
Çizim 3: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

Tablo 3: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü	Tespit Edildiği Yer	Araştırmannın Yapıldığı Tarih
3	Çuval Dokuma	Antalya, Kaleiçi	Temmuz 2014
En (cm):	63	Boy (cm):	118
		İplik Çeşidi:	Z Büküm
İplik Hammaddesi			Dokuma Tekniği
Çözü:	Yün	Atkı:	Yün
		Desen:	Yün
Kullanılan Renkler:	Turuncu, Yeşil, Krem, Siyah, Açık Kırmızı, Sarı, Lacivert		
Kaynak Kişi:	Kamuran SERCAN		

Genel Açıklama: Birçok çuval dokuma örneğinde kullanılan pıtrak motifinin kalın bantlarda yatay olarak kullanıldığı bir dokuma örneğidir. Genellikle pıtrak motifinin kullanıldığı çuvalar sık dokunan un çuvaları olarak kullanılmaktadırlar. Kaynak kişi; çuval seçiminde motif bakımından zengin olan çuval dokumaları tercih ettiklerini belirtmiştir.



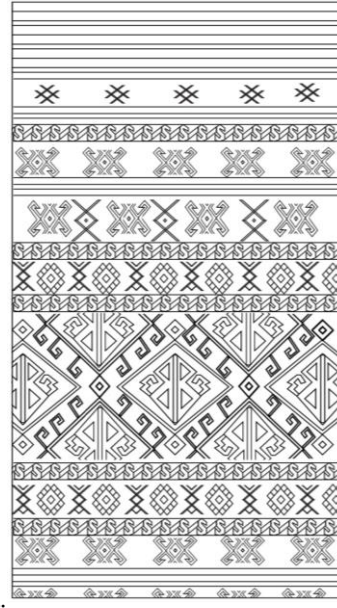
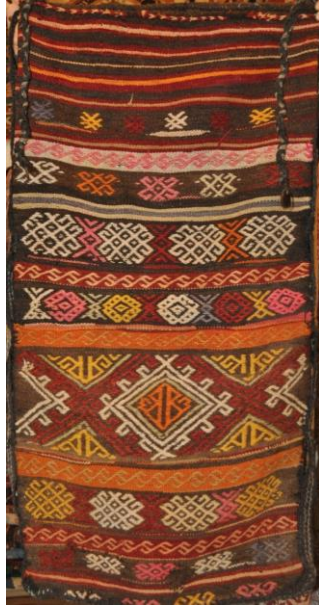
Şekil 7: S (S Yol), Çengel Motifi



Şekil 8: Pıtrak Dikeni Motifi



Şekil 9: Gözlü Pıtrak Motifi

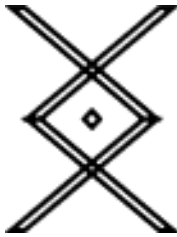


Görsel 6: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2014)
Çizim 4: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

Tablo 4: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
4	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Temmuz 2014	
En (cm):	65	Boy (cm):	123	İplik Çeşidi:	Z Büküm	
İplik Hammaddesi						Dokuma Tekniği
Çözüğü:	Yün	Atkı:	Yün	Desen:	Yün- Orlon	Cicim
Kullanılan Renkler:	Sarı, Pembe, Krem, Kırmızı ve tonları, Turuncu, Siyah, Mavi					
Kaynak Kişi:	Kamuran SERCAN					

Genel Açıklama: Çuval dokumanın tüm yüzeyi, kalınlı inceli yatay bantlardan oluşmaktadır. Orta kısımdaki kalın banttın oluşan bir yüzey bölünmesi görülmektedir. Bu yüzeye koç boynuzu, pıtrak, göz, “S” (Çengel) motifleri yan yana gelecek şekilde cicim tekniğinde dokunmuştur. Diğer çuval örneklerinde olduğu gibi, arkası yanışsızdır. Taşıma kolaylığı olması için, çuval kenarlarında dokunmuş kolon dokumalar görülmektedir.



Şekil 10: Çarpılı Motifi



Şekil 11: Pıtrak Motifi



Şekil 12: Koçboynuzu Motifi



Görsel 7: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2016)
Çizim 5: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

Tablo 5: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
5	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Temmuz 2016	
En (cm):	64	Boy (cm):	116	İplik Çeşidi:	S Büküm	
İplik Hammaddesi					Dokuma Tekniği	
Çözü:	Yün	Atkı:	Yün	Desen:	Yün-Orlon	Kilim
Kullanılan Renkler:	Lacivert, Krem, Kırmızı, Sarı, Mavi ve Siyah					
Kaynak Kişi:	Hakan TAZECAN					

Genel Açıklama: Kaynak kişi Hakan Tazecan bu çuvalı Antalya/Korkuteli ilçesinden satın alma yoluyla temin ettiğini belirtmiştir. Çuvalın başlangıç ve bitiş kısımlarında pıtrak motiflerinden oluşan alanda yer yer yıpranmalar görülmektedir. Pıtrak; eli belinde, koç boynuzu motiflerinin kullanıldığı bir kilim dokuma çuval örneğidir. Bu ve diğer çuval örneklerinde görülen pıtrak motifinin benzerlerine Isparta Yalvaç müzesi envanterinde bulunan çuval dokuma örneklerinde de rastlanmaktadır (Kılıçarslan ve Etikan, 2016, s. 1134).



Şekil 13: Gözlü Pıtrak Motifi



Şekil 14: Elibelinde Motifi

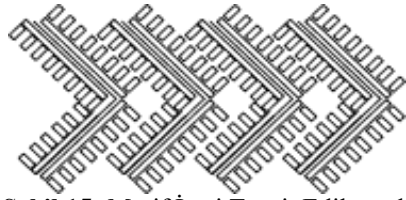


Görsel 8: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2016)
Çizim 6: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

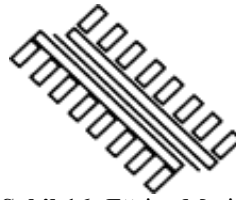
Tablo 6: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
6	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Temmuz 2016	
En (cm):	58	Boy (cm):	115	İplik Çeşidi:	S Büküm	
İplik Hammaddesi					Dokuma Tekniği	
Çözü:	Kıl	Atkı:	Yün	Desen:	Yün	Kilim
Kullanılan Renkler:	Kahverengi, Krem, Açık Yeşil, Kırmızı, Açık Mavi ve Pembe					
Kaynak Kişi:	Hakan TAZECAN					

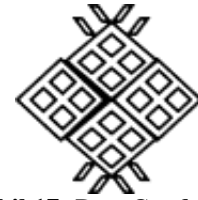
Genel Açıklama: Koleksiyoner Hakan Tazecan bu çuval dokumanın bulunduğu serinin tamamını Antalya/Korkuteli ilçesinden aldığı bilgisini aktarmıştır. Antalya'nın Korkuteli ilçesi de Yörük yaşamının hâkim olduğu ve yerleşik Yörüklerin yaşadığı bir ilçedir. Bu sebeple; bu çuval dokuma örneğinin desen kompozisyon uygulamasını başka Yörük gruplarında da görmek mümkündür.



Şekil 15: Motif İsmi Tespit Edilemedi



Şekil 16: Eğrice Motifi



Şekil 17: Dört Göz Motifi



Görsel 9: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2013b)
Çizim 7: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

Tablo 7: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
7	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Haziran 2013	
En (cm):	66	Boy (cm):	122	İplik Çeşidi:	S Büküm	
İplik Hammaddesi					Dokuma Tekniği	
Çözü:	Pamuk	Atkı:	Yün	Desen:	Yün	Cicim
Kullanılan Renkler:	Lacivert, Turuncu, Kırmızı, Sarı, Siyah, Krem					
Kaynak Kişi:	Ali Rıza Köşeler					

Genel Açıklama: Küpe, kazayağı, göz, muska motiflerinin dokuma boyunca yan yana sıralandığı bu çuval dokuma örneğinin Balıkesir ve civarından temin edildiği bilgisi kaynak kişi Ali Rıza Köşeler tarafından aktarılmıştır. Balıkesir/İvrindi civarında tespit edilen küpe motifli çuval dokumalarına desen ve kompozisyon özellikleri açısından benzemektedir.



Şekil 18: Küpe Motifi



Şekil 19: Muska Motifi



Görsel 10: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2016)
Çizim 8: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

Tablo 8: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü			Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
	Çuval Dokuma			Antalya, Kaleiçi		Temmuz 2016	
En (cm):	68	Boy (cm):	126	İplik Çeşidi:		S Büküm	
İplik Hammaddesi						Dokuma Tekniği	
Çözü:	Yün	Atkı:	Yün	Desen:	Yün	Kilim	
Kullanılan Renkler:	Krem, Kahverengi, Turuncu, Sarı, Yeşil, Mavi						
Kaynak Kişi:	Hakan TAZECAN						

Genel Açıklama: Pıtrak, tarak, çengel, koç boynuzu motiflerinden oluşan bu çuval dokuma örneğinin Antalya/Korkuteli ilçesinden satın alındığı bilgisi kaynak kişi Hakan Tazecan tarafından aktarılmıştır. Bu tarz motiflerin kullanıldığı çuval örneklerine Muğla/Fethiye, Antalya/Döşemealtı Kovanlık, Antalya/Manavgat, Antalya/Akseki ve Sarıkeçili Yörüklerinde de rastlanmaktadır. Kullanıma bağlı olarak yer yer yıpranmalar görülmektedir.



Şekil 20: Gözlu Pıtrak Motifi



Şekil 21: Koçboynuzlu Göz Motifi



Görsel 11: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2016)
Çizim 9: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

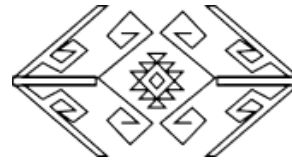
Tablo 9: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
9	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Temmuz 2016	
En (cm):	70	Boy (cm):	128	İplik Çeşidi:	S Büküm	
İplik Hammaddesi					Dokuma Tekniği	
Çözü:	Yün	Atkı:	Yün	Desen:	Yün	Kilim
Kullanılan Renkler:		Lacivert, Krem, Siyah, Kırmızı				
Kaynak Kişi:		Hakan TAZECAN				

Genel Açıklama: Kırmızı ve mavi rengin hâkim olduğu bu çuval örneğinde iki adet kalın yatay bant ve üç adet ince yatay bantların oluşturduğu desenli bölümler yer almaktadır. Kalın bantlarda koç boynuzu ve bereket, ince bantlarda ise eğrice motifinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer ince bantlar desensiz dokunmuştur. Kullanıma bağlı olarak yer yer yıpranmaların görüldüğü bu dokuma örneğinin Balıkesir'den satın alındığı bilgisi kaynak kişi Hakan Tazecan tarafından aktarılmıştır.



Şekil 22: Eğrice Motifi



Şekil 23: Koçboynuzlu Bereket Motifi



Görsel 12: Çuval Dokuma Örneği (Eroğlu, 2016)

Çizim 10: Çuval Dokuma Örneğinin Yüzey Alan Şeması

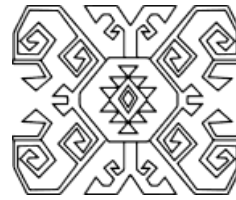
Tablo 10: Çuval Dokuma Örneğinin Analiz Tablosu

Örnek No	Dokumanın Türü		Tespit Edildiği Yer		Araştırmanın Yapıldığı Tarih	
10	Çuval Dokuma		Antalya, Kaleiçi		Temmuz 2016	
En (cm):	69	Boy (cm):	137	İplik Çeşidi:	S Büküm	
İplik Hammaddesi					Dokuma Tekniği	
Çözü:	Yün	Atkı:	Yün	Desen:	Yün	Kilim
Kullanılan Renkler:	Lacivert, Kırmızı, Siyah, Turuncu, Krem					
Kaynak Kişi:	Hakan TAZECAN					

Genel Açıklama: Koleksiyoner Hakan Tazecan kilim çuval örneğini İzmir/Bergama civarından satın aldığını belirtmiştir. Kaynak kişi turistlerin motif bakımından zengin dokumaları tercih ettiklerini, bu yüzden de bu tür dokumaları bölge ve yöre ayırmaksızın satın alarak koleksiyonuna eklediğini belirtmişlerdir. Koleksiyonu için ayırdığı ürünleri sergilemediğini, özel bir odada sakladığını ve iyi fiyat verebilecek potansiyel müşteriler geldiğinde sadece onlar için çıkardığı bilgisini aktarmıştır.



Şekil 24: Eğrice Motifi



Şekil 25: Koçboynuzlu Bereket Motifi



Görsel 13: Koleksiyonlardaki Diğer Çuval Örneklerinden Görseller

4. Sonuç

Orta Asya'dan başlayarak Anadolu topraklarına kadar uzanan, binlerce yıllık bir kültür geçmişinin izlerinin görüldüğü Türk kültür ve sanatı köklü bir geçmişe sahiptir. Geniş kitlelere hitap eden Türk kültür ve sanatı bünyesinde birçok el sanatı ürününü barındırmaktadır. Toplumların yaşam ve yaşayış şekilleri ürettikleri el sanatlarına da şekil vermektedir. Türk toplumunun temelinde konargöçer yaşam tarzı hâkimdir.

Konargöçer olarak yaşamlarını sürdürmekte olan Yörükler, sabit adresi olmayan yazın yazlak olarak tabir edilen yaylalarda, kışın ise kışlak olarak tabir edilen yerlerde yaşamlarını sürdüren topluluklardır. Orta Asya'dan başlayarak günümüze kadar devam eden konargöçer yaşam tarzı belirli tarih ve zamanlarda değişmiştir. Yörüklerin bir kısmı Osmanlı Dönemi'nde devlet politikası ile bir kısmı ise kendi istekleri doğrultusunda yerleşik yaşama geçmişlerdir.

Günümüz Anadolu coğrafyasında yerleşik hayata geçen Yörük gruplarının sayısı oldukça fazladır. Son Yörükler olarak Sarıkeçili Yörük gruplarını örnek vermek mümkündür. Yörükler geçimlerini hayvancılık ile sağlayan ve özellikle dokuma alanında yoğun üretimler yapan topluluklardır. Yörük yaşamında hızlı hareket edebilmek, hızlı toparlanabilmek oldukça önemlidir. Yörüklerin eşya taşımada ve hızlı toparlanmada kullandıkları en önemli materyal kendi dokudukları çuvallardır. Özellikle göç esnasında çuvalara koydukları eşyalarını develerle, atlarla ve eşeklerle taşımaktadırlar. Günümüzde binek hayvanları ile yapılan göçler yerini traktör ve kamyonet tarzı araçlarla yapılan göçlere bırakmıştır.

Bu çalışmada; Yörük yerleşiminin yoğun olduğu Antalya ve Antalya Kaleiçi'ndeki koleksiyonere ait çuval dokumaları desen, renk, kompozisyon ve hammadde özellikleri bakımından incelenmiş, yüzey alan şemaları ve motif çizimleri yapılarak kataloglanmıştır. Çuval dokumalarının çeşitli yönleri ile incelenip kataloglandığı birçok yayın ve araştırma mevcuttur. Bu çalışmayı diğer araştırmalardan ayıran ve özellikle Kaleiçi ve koleksiyonerlerin tercih edilmesindeki ana sebep; turistlerin uğrak mekânı olan Kaleiçi'nde el dokuması halı/kilim ve diğer ürünlerin yurt dışına satışlarının gerçekleştirilmesidir.

Antalya'nın en eski yerleşim yerlerinden birisi olan Kaleiçi, turistlerin gezi ve alışveriş amaçlı uğradıkları merkezlerden birisidir. Antalya'nın tarihî dokusunun yansıtıldığı Kaleiçi bünyesinde, halı/kilim satışlarının yapıldığı, el dokuması ürünlerde restorasyon ve konservasyon işlemlerinin gerçekleştirildiği iş yerlerini de barındırmaktadır. Yapılan alan araştırmasında yoğun bir şekilde el dokuması ticareti yapan 7 adet koleksiyoner tespit edilmiş olup, bu çalışmada 3 adet koleksiyonerin çuval dokumalarına yer verilmiştir. Bu koleksiyonerlerden; Ali Rıza KÖSELER (Best Halı), Kamuran SERCAN (Attalos Carpet), Hakan TAZECAN (Halıhan A.Ş.) ile görüşülerek koleksiyonlarındaki ürünler incelenmiştir.

Kaynak kişiler el dokumalarını ticari ve koleksiyon amaçlı olarak, Anadolu'nun dört bir yanından topladıklarını, bazı ürünlerinin satışını kısmen de olsa durdurup koleksiyonlarına kattıklarını belirtmişlerdir. Kaleiçi bölgesinde küçük ebatlı dokuma örneklerinden oldukları için; yastık, minder, torba, seccade ve çuval dokumalarının turistler tarafından tercih edildikleri tespit edilmiştir.

Kataloglanan ve analiz tabloları oluşturulan çuval dokuma örneklerinin 5 adedinin kilim ve 5 adedinin cicim dokuma teknikleri ile dokundukları tespiti yapılmıştır. İncelenen örnekler, farklı bölgelerden toplandığı için belirli bir yöreye ait karakteristik özellik göstermemektedirler. Çuval dokumalarında literatürde pıtrak, bereket, koç boynuzu, kaz ayağı, muska, küpe, "S" (çengel), göz, tarak, eli belinde olarak adlandırılan motif kullanımları tespit edilmiştir. Literatürde tanımlanan motif isimlerini kaynak kişiler; eğrice, gözlü pıtrak, pıtrak diken, çarpılı pıtrak, dört göz olarak tanımlamaktadırlar.

Çuval dokuma örneklerinin; enleri 63 ila 70 cm, boyları ise 109 ila 137 cm arasında değişiklik göstermektedir. Çuvallarda kahverengi, kırmızı, krem, lacivert, mavi, pembe, sarı, siyah, turuncu, yeşil renklerinin kullanıldığı görülmektedir. Çuval dokumalarında kullanılan iplikler incelendiğinde; ipliklerin el eğirmesi oldukları için iplik numaraları tespit edilememiş, genellikle yün ipliklerin yoğunlukta kullanıldığı, bazı örneklerde pamuk ve kıl iplik kullanıldığı görülmektedir.

Çuval dokumalarında, dokuma boyunca uzanan yatay, kalınlı inceli bantlar ve bu bantların içerisine, motiflerin yan yana sıralanması ile oluşturulan bir kompozisyon düzeni görülmektedir. Yatay bantların bir kısmının motifli olduğu bir kısmının motifsiz düz renkte dokunduğu görülmüştür.

Koleksiyonlarda tespit edilen, yüzey alan şemaları ve motifleri çizilen, araştırmanın yapıldığı tarihlerde koleksiyon ürünleri olan çuval dokumalarının kataloglanması, gelecek kuşaklara aktarılması açısından son derece önemlidir. Çalışmanın ilgili bölümlerinde de bahsedildiği üzere; koleksiyonlarda tutulan bu ürünler piyasa değerinin üzerinde bir teklif gelmesi durumunda yurt dışına satışının yapılabileceği ürünler arasındadır.

Bu ve benzeri ürünlerin satışı her ne kadar ülke ekonomisine katkı sağlasa da geleneksel değerlerimizin belirli bir bedel karşılığı yurt dışına çıkarılması kültürel erozyon olarak kabul edilmelidir. Bu bağlamda; geleneksel değerlerimizin bir parçası olan, Türk kültür ve sanatının izlerini yansıtan el dokuma örneklerinin yurtdışına çıkışı ya da satışı esnasında bir düzenleme yapılmalıdır. Eserlerin teknik özelliklerinin belirlenerek kataloglanması, bize ait olan değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması için büyük önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Akan, M. (2008). Yörüklerde taşımada kullanılan dokumalar. 38. *ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, Ankara.
- Akpınarlı, H. ve Arslan, P. (2007). Türk kilimlerinde kullanılan geometrik bezemelerin form isim ve kompozisyon açısından değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Romanya'da Türk Kültürün İzleri Sempozyumu*, Romanya, s. 11-23.
- Antalya Tarihi. (2022). T.C. Antalya Valiliği. Erişim Tarihi: Eylül 2022, Erişim Adresi: <http://www.antalya.gov.tr/antalya-tarihi>
- Atlıhan, Ş. (2011). Antalya - Döşemealtı'nda kirkitli dokumalar. *Ariş Halı Dokuma ve İşleme Sanatları Dergisi*,(6), 4-19. <https://doi.org/10.34242/akmbaris.2019.15>
- Balkanal, Z. (2021). Osmanlı'dan gelen kültür mirasımız geleneksel türk sanatları. *Folklor Akademi Dergisi*, 4(2), 218-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/folklor/issue/64660/944960>
- Beşirli, H. ve Erdal, İ. (2007). *Anadolu'da Yörükler / Tarihî ve sosyolojik incelemeler*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Deniz, B. (2007). Tekstil ürünlerini saklamada kullanılan halı ve düz dokumalar. *Sanat Dergisi*, (12), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/2600/33449>
- Eroğlu, M. A. (2013a). *Akseki çevresinde tespit edilen çuval ve heybe dokumalar*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi.
- Eroğlu, M. A. (2013b). *Best Halı koleksiyonu alan araştırması* [Fotoğraf Çekimi]. Best Halı, Antalya.
- Eroğlu, M. A. (2014). *Attalos Carpet koleksiyonu alan araştırması* [Fotoğraf Çekimi]. Attalos Carpet, Antalya.
- Eroğlu, M. A. (2016). *Halıhan A.Ş. koleksiyonu alan araştırması* [Fotoğraf Çekimi]. Halıhan A.Ş., Antalya.
- Eroğlu, M. A. (2018). *Sarıkeçili Yörük yaşamından kareler* [Fotoğraf Çekimi]. Hadim Yaylası, Konya.
- Göküz, B. (2022). *Yerleşimin devam ettiği arkeolojik alanlardaki verilerin koruma ve sergilenmesinde mekânsal tasarım kriterlerinin irdelenmesi: Antalya Kaleiçi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Güncel Türkçe Sözlük (t.y.). Türk Dil Kurumu. Erişim Tarihi: 05 Ocak 2023, Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr>
- Kılıçarslan, H. ve Etikan, S. (2016). Yalvaç yöresi çuval dokumaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1131-1137. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-sack-weavings-of-yalvac-district.pdf>
- Ölmez, F. N. ve Etikan, S. (2014). Muğla yöresi heybe, torba ve çuval dokumaları. *Art-e Sanat Dergisi*, 1(1), 56-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduarte/issue/20734/221593>
- Pekin, E. (1975). Yörük çuvaları. *Yörtürk Dergisi*, 2(5), 14-17. <https://yorukturkmenvakfi.com/yoruk-cuvalari.html>
- Soysaldı, A. (2022). Yörük çuvaları. *Ariş Dergisi*, (20-21), 183-207. <https://dx.doi.org/10.32704/akmbaris.2022.170>
- Ülkü, C. (2011). Anamur müzesi'nde bulunan çuvalar. *Ariş Dergisi*, (5), 128-135. <https://doi.org/10.34242/akmbaris.2019.12>

Extended Abstract

Human beings have continuously produced products to meet their needs from ancient times until today. They have approached these products with aesthetic concern over time and have included art in their production. These products, which they produce with aesthetic concern, are called handicrafts, which are made with only human power without mechanization. These products, which have different production techniques, designs and usage purposes in different societies, provide information about the ethnic origins of the society in which they are produced.

Especially one of the important handicrafts where traces of Turkish culture and art are seen is hand weaving. Weaving is a surface created by passing warp and weft threads over and under each other. Anatolian people have produced hand weavings according to their various needs throughout history. Weavings, which show different characteristics according to the regions, can be diversified according to their motifs and compositions, colors, weaving techniques and raw materials. In addition to hand weaving such as carpets and rugs, which we often see used as floor mats, there are also hand-wovens produced to meet various needs. Sack weavings used for carrying or storing goods are examples of hand weaving with different usage purposes.

Examples of sack weaving are found in various regions of Anatolia, especially in the life of yoruk, but today, the demand for these weavings has decreased due to reasons such as rapid technological developments and the transition to settled life. Due to the decrease in demand for sacks, they are not produced as before. Unfortunately, the last surviving examples of these weavings, of which we can rarely see examples today, are unfortunately sold abroad.

In this study, it is aimed to contribute to partially preventing cultural erosion by selling the sack weavings, which are the subject of the research, obtained through purchase from various regions of Anatolia and kept in collections, by selling them abroad. In this context; It is aimed to examine the pattern, color and composition features of sack weavings belonging to collectors in Antalya/Kaleiçi, to catalog them and transfer them to future generations. In this context; field research has been conducted in Kaleiçi and collectors have been interviewed.

Collectors said they can sell items from their private collections if a fair offer is made, despite not displaying some of them in the store. These collections include sack weaving, which is one of the small sized weaving samples that tourists can easily carry by buying.

Seven collectors who actively engage in the hand weaving trade have been identified through field research; three collectors' sack weaving has been included in this study. Ali Rza KÖSELER (Best Carpet), Kamuran SERCAN (Attalos Carpet), and Hakan TAZECAN (Halhan A.Ş.) were among the collectors who were interviewed and whose collections were analyzed.

These collectors said that they gathered hand-woven textiles from all across Anatolia for both commercial and collecting purposes, and that they had partially ceased selling some of their goods in order to add them to their collections because they are among the small-sized weaving examples in the Kaleiçi region, it has been observed that visitors prefer pillows, cushions, bags, prayer rugs, and sack weavings.

It has been determined that of the sack weaving samples that have been cataloged and analysis tables have been created, 5 of them were woven with rugs and 5 of them were woven with cicim weaving techniques. As the samples were collected from different regions, they do not show the characteristic features of a particular region. In the literature, the use of motifs called cocklebur, plentifulness, ram's horn, goose foot, amulet, earring, "S" (hook), eye, comb, hand at the waist are seen in sack weaving. Collectors define the motif names defined in the literature as eğrice, xanthium orientale, xanthium spinosum, xanthium strumarium, four eyes.

The width of the sack weaving samples varies between 63 and 70 cm and their length varies between 109 and 137 cm. Brown, red, cream, navy blue, blue, pink, yellow, black, orange and green colors are used in the sacks. When the yarns used in sack weaving are examined, the yarn numbers could not be determined because the yarns are hand-spun, it is generally seen that wool yarns are used intensively, cotton and hair yarn are used in some examples.

In sack weavings, horizontal, thick and thin bands extending along the weaving and a compositional arrangement created by arranging the motifs side by side inside these bands are seen. It has

been observed that some of the horizontal bands were woven with motifs and some of them in plain color without motifs.

The cataloging of sack weavings, which are identified in collections, surface area diagrams and motifs are drawn, which are collection products on the dates of the research, is extremely important in terms of transferring them to future generations. As mentioned in the relevant parts of the study; these products, which are kept in collections, are among the products that can be sold abroad in case of an offer above the market value.

Although the sale of these and similar products contributes to the country's economy, the removal of our traditional values abroad for a certain price should be considered as cultural erosion. In this context; An arrangement should be made during the export or sale of hand-woven samples, which are a part of our traditional values and reflect the traces of Turkish culture and art. Identifying and cataloging the technical features of the works has a great importance for the transfer of our values to future generations.