



# IJLET

ISSN: 2148-2705

## INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

ULUSLARARASI DİLLERİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ DERGİSİ



Volume / Cilt: 12

Issue / Sayı: 2

June / Haziran

2024

BİLİM EĞİTİM KÜLTÜR AKADEMİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF  
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING  
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

**Publisher / Yayıncı**

Science Education Culture Academy Association  
Bilim Eğitim Kültür Akademi (BEKA) Derneği

E-ISSN: 2148-2705

Year / Yıl: 2024 Volume / Cilt: 12 Issue / Sayı: 2

**Editor in Chief / Baş Editör**

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

**Co-Editors / Editörler**

Prof. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Doç. Dr. Marijana PRODANOVIĆ

Dr. Anna SULIMOWICZ-KERUTH

Doç. Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN

**Assistant Editors / Editör Yardımcıları**

Büşra KIRAZ AYVERDİ

M. Rahman KALYONCU

Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK

Dr. Hasan ATMACA

**Indexes / Dizinler**

Germany National Library

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Elektronische Zeitschriften Bibliothek (EZB)

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD)

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

German Institute of Global and Area Studies (GIGA)

Modern Language Association (MLA)

Michigan State University Libraries

ABL Universität Bibliothek Leipzig

University of Virginia Library

Turkish Education Index

Bibliotek Hamburg

Google Scholar

SOBIAD



INTERNATIONAL JOURNAL OF  
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING  
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

**International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu**

Prof. Dr. M. Dursun ERDEM, H. Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant İzzet B. Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Stefan OSSENBERG, Duisburg-Essen University, Germany

Prof. Dr. Ünal ABALI, University of Giessen, Germany

Dr. Fabienne BOISSIERAS, University of Lyon III, France

Prof. Dr. M. Ali AKINCI, University of Rouen Normandy, France

Dr. Sylwia FILIPOWSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Marzanna POMORSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Kamila STANEK, University of Warsaw, Poland

Dr. Cem ERDEM, Poznan Adam Mickiewicz University, Poland

Dr. Mihaela BRUMEN, University of Maribor, Slovenia

Dr. Maria Del PILAR AGUSTIN, University of la Rioja, Spain

Dr. Sarah SELZ, University of Minnesota, USA

Prof. Dr. Aleksandra VRANES, Belgrade University, Serbia

Dr. Valentina BOSKOVIC, University of Singidunum, Serbia

Dr. Marijana PRODANOVIĆ, University of Sinergija, Bosnia

Dr. Milena SKOBO, University of Sinergija, Bosnia

**Referees of the Issue / Sayının Hakemleri**

Prof. Dr. Ahmet BENZER, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Elif AKTAŞ, Alanya Üniversitesi

Prof. Dr. Hanife Yasemin MUMCU, Katip Çelebi Üniversitesi

Doç. Dr. Ali TÜRKEL, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Efecan KARAGÖL, Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Kadir KAPLAN, Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Şeyma B. KURAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN, Aksaray Üniversitesi

Dr. Bircan EYÜP, Trabzon Üniversitesi

Dr. Dilek YILDIRIM, Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Duygu YÜCEER, Adıyaman Üniversitesi

Dr. Şeyda ÖZCAN, Sinop Üniversitesi





## INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

Değerli Bilim İnsanları,

*"International Journal of Languages' Education and Teaching"* olarak 12. yılımızda 40. sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında 6 bilimsel çalışma yer almaktadır. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Dergimiz sizlerin katkılarıyla şu anda 40 farklı indekste/veritabanında taranmaktadır. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

IJLET Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

*As International Journal of Languages' Education and Teaching*, we are very proud of publishing June 2024 issue in the 12<sup>th</sup> year of IJLET. This issue consists of 6 scientific studies. We believe that the articles will contribute to their related fields. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Our journal has been indexed with the contributions of you by 40 indexes/databases at the moment. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

IJLET Editorial Team



## ***International Journal of Languages' Education and Teaching***

*Volume/Cilt 12, Issue/Sayı 2, June/Haziran 2024*

---

### **CONTENTS**

---

Bülbül, E., & Topçuoğlu Ünal, F. (2024). Çizgi Filmlerdeki Telaffuz Bozuklukları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 1-12.

Çaylıoğlu İşnel, N., & Benzer, A. (2024). Okuma stratejilerinin üst düzey düşünme becerileri ile okuduğunu anlama üzerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 13-37.

Doğan, F. N., & Sinan, A. T. (2024). Konuşma yöntem ve teknikleri bakımından Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 38-56.

Umudova Çevik, A. (2024). Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde yalan. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 57-71.

Suroğlu Sofu, M., & Demirkol, R. (2024). Konstantin D. Nosilov'un "Merv Seyahatnamesi" adlı eserinin sosyokültürel açıdan incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 72-86.

Polat, M. Y. (2024). Türkçe Eğitiminde Bir Ders Aracı Olarak Yalvaç Ural'ın Tembeller Orkestrası Hikâyesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 87-116.



## Examination of Pronunciation Disorders in Cartoons

Eray BÜLBÜL<sup>1</sup> & Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL<sup>2</sup>

### Abstract

The main function of cartoons is to entertain children, the target audience, and to teach them while entertaining them. During this teaching, it is possible to transfer positive and negative examples of language to speaking skills through cartoons. Because while watching the cartoon, the child also records the words and sounds in his/her mind as they appear there. For this reason, pronunciation should be given utmost importance in the use of language in cartoons. The main purpose of this research is to determine the pronunciation disorders in the most watched cartoons in the domestic cinema. The cartoons in the object of investigation of this research, which uses the qualitative research survey model, are Rafadan Tayfa: Göbekli Tepe, Kral Şakir: Land of Pirates and Aslan Hürkuş: The Lost Diamond. The data collection tool in the article is document/record analysis. The data were analyzed by content analysis. The findings of the research show the reader that there are pronunciation disorders in cartoons due to the use of local dialect, use of unnecessary sounds, skipping, looseness, stress and intonation errors. In the movie Rafadan Tayfa: Göbeklitepe, a total of "69" pronunciation disorders were detected, and the most common of these disorders was the use of local dialect (63.77%). Aslan Hürkuş: The Lost Diamond, "30" pronunciation disorders were detected and the most common disorder was the use of unnecessary sounds (50%). In the movie Kral Şakir: Land of Pirates, "45" pronunciation disorders were detected and it was presented to the reader with the words that the most common pronunciation disorder was the use of local dialect (44.45%).

### Keywords

Pronunciation

Pronunciation Disorders

Cartoon

Speaking Skills

## Çizgi Filmlerdeki Telaffuz Bozukluklarının İncelenmesi

### Özet

Çizgi filmlerin asıl işlevi hedef kitle olan çocukları eğlendirmek, eğlendirirken de bir şeyler öğretebilmektir. Bu öğretim esnasında dilin konuşma becerisine olumlu ve olumsuz örneklerini çizgi filmler aracılığıyla aktarmak mümkündür. Çünkü çocuk çizgi filmi izlerken aynı zamanda geçen kelimeleri ve sesleri orada geçtiği şekliyle zihnine kaydeder. Bu sebeple çizgi filmlerdeki dil kullanımında telaffuza azami önem verilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, yerli yapım sinemada en çok izlenen çizgi filmlerdeki telaffuz bozukluklarını tespit etmektir. Nitel araştırmada tarama modeli kullanılan bu araştırmanın inceleme nesnesindeki çizgi filmler, Rafadan Tayfa: Göbekli Tepe, Kral Şakir: Korsanlar Diyarı ve Aslan Hürkuş: Kayıp Elmas'tır. Makaledeki veri toplama aracı doküman/kayıt incelemesidir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucundaki bulgular çizgi filmlerde yerel ağız kullanımı, gereksiz ses kullanımı, atlama, gevşeklik, vurgu ve tonlama hatalarından kaynaklı telaffuz bozukluklarının olduğunu okuyucuya göstermektedir. Rafadan Tayfa: Göbeklitepe filminde toplam "69" telaffuz bozukluğu tespit edilmiş olup, bu bozukluklarının en sık rastlanılanı yerel ağız kullanımıdır (%63,77). Aslan Hürkuş: Kayıp Elmas filminde "30" telaffuz bozukluğu tespit edilmiş ve en sık rastlanılan bozukluk gereksiz ses kullanımıdır (%50). Kral Şakir: korsanlar Diyarı filminde "45" telaffuz bozukluğu tespit edilmiş ve en sık rastlanılan telaffuz bozukluğunun yerel ağız kullanımı (%44,45) olduğu okuyucuya kelimeler ile birlikte sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Telaffuz

Telaffuz Bozuklukları

Çizgi Film

Konuşma Becerisi

### Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

26.03.2024

21.06.2024

30.06.2024

10.29228/ijlet.1459581

### Reference Kaynakça

Bülbül, E., & Topçuoğlu Ünal, F. (2024). Çizgi Filmlerdeki Telaffuz Bozuklukları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 1-12.

<sup>1</sup> Öğretim Elemanı, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, eray.bulbul@ogr.dpu.edu.tr , ORCID: 0009-0006-7072-3660

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, fulyatopcuoglu@gmail.com , ORCID: 0000-0003-3981-9841



## Giriş

Çizgi film, bir konu bağlamında karakterlerin hareketlerini gösterecek biçimde arka arkaya çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). Çizgi filmlerin yapılış amacı, genel olarak eğlendirmektir. Eğlendirirken aynı zamanda bilgi vermek ve düşündürmek çizgi filmlerin temel amacıdır. Kısacası eğlendirici özellikler taşıyan çizgi filmlerin eğitici özellikleri içerisinde barındırması da oldukça önemlidir (Namdar, 2022).

Eğlendirirken eğitmeyi de amaçlayan bu film türü çocukluktan itibaren televizyon, tablet, telefon gibi araçlarla hayatımıza girmeyi başarmıştır. Çizgi filmler her ne kadar çocuk filmleri gibi gözüke de bazı yetişkin insanların da ilgisini çeken bir film türüdür. Çizgi filmler çocukların hayal dünyasını geliştirmekte ve düşünce yapılarını etkilemektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren çocuklar, kendilerine örnek olarak seçtikleri televizyon, sinema ve çizgi film karakterlerinin özelliklerini, günlük hayatlarına ve oyunlarına aktarmaya başlar. Telaffuz en çok taklitte öğrenildiğinden, çocuklara telaffuz bozukluğunun çok olduğu çizgi filmleri izletmek çocuklara filmde yer alan kelimelerin telaffuzunu yanlış öğretmek demektir. 12-18 aylık çocuğun söylediği kelimeler aile fertleri dışındaki kişiler tarafından genellikle anlaşılmaz. 18. aydan 3 yaşına kadar ise çocuk birçok kelime söyler fakat telaffuz konusunda ilerleme çok az gerçekleşir. Bu durum çocuğun anlaşılmasına sebep olur. Telaffuz bozuklukları çocuğun sadece başkaları tarafından anlaşılmasıyla da kalmaz, okul başarısını da olumsuz yönde etkiler. Bu yüzden telaffuz, çocukluktan itibaren üzerinde durulması gereken bir konudur (Calp, 2007, s. 181-182).

Kişinin hayatında önemli yeri olan telaffuz dört temel beceriden konuşma becerisinin içinde yer alır. Bu dört temel dil becerisinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olduğu bilinmektedir. Bir dil öğretilirken, bu dil becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir. Kazandırılması gereken becerilerden biri de konuşma becerisidir. Çünkü konuşma, yüz yüze iletişimin temellerini oluşturmaktadır (Temizyürek & Başutku, 2019). Başarılı iletişimin anahtarı; anlaşılır olma, sesi düzgün kullanma ve güzel konuşmadır (Kurudayıoğlu, 2003). Fakat dinlediğimiz konuşmaları tam anlamıyla anlayabilmek için sadece güzel ve etkili bir konuşma olması yeterli değildir. Bir konuşmanın aynı zamanda kurallara da sahip olması gerekir. Konuşmada telaffuz bozukluklarının (gevşeklik, gereksiz sözcük kullanımı, yöresel ağız kullanımı, atlama, vurgu ve tonlama vb.) olmamasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde konuşma, amacına istenilen düzeyde ulaşamaz (Şehirli, 2022).

Konuşmanın istenilen düzeye ulaşabilmesi için gerekli olan telaffuz, boğumlanma başlığı altında, "Ciğerlerden gelen havanın, burun ve ağızdaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon." olarak ifade edilmektedir (TDK, 2010). Telaffuz, kelimeleri oluşturan seslerin ağızdan anlaşılır ve doğru bir şekilde çıkmasıdır (Karaca, 2019, s. 37). Özetle seslere yüklediğimiz manaların doğru anlaşılması telaffuzla ilgilidir.

Kişilerin kendisini tam olarak ifade etmesi ve iyi bir konuşma becerisine sahip olması kelimelerin doğru telaffuzu ile gerçekleşir. Düzgün bir telaffuza sahip olan kişi, günlük hayatında kendisini daha iyi ifade edebilmektedir. Telaffuzun doğru yapılmadığı ortamlarda ise kişiler içe kapanıklık, dışlanma, öz güven eksikliği, anlaşılmama veya yanlış anlaşılma gibi sorunlarla karşı karşıya kalacaktır (Demir, 2023).

Sosyal hayatta da birçok soruna yol açan bu telaffuz bozukluğu konuşmanın ritminde, akıcılığında, vurgusunda, zihinsel organizasyonunda sorunların olmasıdır. Bu organizasyonun herhangi bir yerinde bozukluk olması konuşma bozukluğunu meydana getirir. Bu bozukluklar içerisinde telaffuz hataları önemli bir yer tutmaktadır (Erdem, 2013, s. 419).

Söz konusu olan telaffuz hataları farklı kategorilere ayrılmıştır. En büyük dil bilgisel birim olarak kabul edilen cümle anlam birliklerini belirleyen titrem, ezgi gibi öğeleri de içinde barındırır. Cümle içerisinde ezgi ve titremin bulunması anlama katkıda bulunur ve buna tonlama denir (Börekçi, 2005: 195). Yapılmış olan bu tanım ses titreşimlerinin yükselip alçalmasıdır. Konuşmaya hâkim olan ana nokta, çeşitli ses değişiklikleridir. Konuşma sırasında tonlama kullanmak konuşmayı monotonluktan çıkartır ve ilgi çekici kılar. Tonlamanın olmadığı bir konuşma dinleyicinin dikkatini çekmez ve konuşma tam anlamıyla amacına ulaşamaz. Çünkü konuşma sırasında gerçekleşen ses değişiklikleri bizlere birer anlam ifade eder (Şehirli, 2002, s. 22).

Vurgu ses değişikliklerinin yani tonlamanın hecelere indirgenmiş halidir. Tonlamaların bulunduğu konuşmalarda hecelerin farklı şekillerde şiddetlenmesi ve kuvvetlendirilmesine vurgu denir. Bir cümlenin, cümlede bulunan kelimelerin ve kelimelerde bulunan eklerin vurgulanması anlatılmak istenilenleri daha iyi bir şekilde açıklama niteliği taşımaktadır (Çerçi, 2013, s. 20). Vurgu anlamı ayırt etmekte kullanılan en önemli unsurlardan biridir. Vurgunun olmadığı bir konuşma monotonlaşır ve yanlış vurguların olduğu bir konuşmada da anlam açıkları ortaya çıkar (Topçuoğlu Ünal & Özden, 2012).

Vurgu hatası gibi gereksiz sözcük kullanımı da cümledeki ahengi bozar. Aktarılmak istenilen cümlelerde gereksiz sözcük kullanımı (aaa, ııı, şeyy vb.) dinleyiciyi rahatsız eder. Bu durum konuşmanın kalitesini düşürür. Gereksiz sözcük kullanımının önüne ancak konuya hâkim olunarak ve anlatılmak istenilenden emin olarak geçilebilir. Gereksiz ses ve kelime kullanımı, yöresel ağız kullanımı, konuşma akışındaki asalak sesler ve halk arasında kötü anlamlar ifade eden argo sözler konuşmada yer almamalıdır (Sever & Ünal, 2020).

Gereksiz sözcük kullanımı hatalarının yanında gerekli ses ve sözcüklerin de kullanılmaması telaffuz hatalarına yol açar. Artikülasyondaki ihmal ve gevşeklikten meydana gelen bir hata olan atlama, konuşurken bazı harfleri veya heceleri atlayarak söylemektir (Calp, 2007, s. 198). Hızlı konuşan kişilerin konuşmalarında atlamaya sık rastlanmaktadır. Konuşmanın daha verimli olabilmesi için hızlı değil telaffuz bozukluklarına dikkat edilerek konuşulursa atlamanın da önüne geçilir (Sever, 2017). Atlama çok yaygın olan bir telaffuz bozukluğudur. Örneğin: "kendisi" yerine "kensi", "hanımefendi" yerine "hamfendi", "karşılaşma" yerine "kaşlaşma", "nasılsınız" yerine "nassınız" vb. örnekleriyle ifade edilebilir. (Topçuoğlu Ünal & Özden, 2012).

Atlama gibi gevşeklik de konuşmanın ritmini bozan bir hatadır. Ses organlarının genel tembelliği olan gevşeklik en çok karşılaşılan durumdur. Bu gevşeklik genel bir konuşma sönüklüğüne yol açar. Ses organlarının ve boğumlama tembelliğinden meydana gelen gevşeklik, çene, dudak ve dil kaslarının aktif olarak hareket ettirilmesi ile giderilebilir (Güçüyeter, 2014).

Yerel ağız, dilin veya lehçenin daha küçük yerleşim bölgelerinde yazı diline göre birbirinden az çok ayrılan konuşma biçimleridir. Buradaki telaffuz bozukluklarının sebebi, mahallî söyleyişlerin konuşma içerisinde yer bulmasından kaynaklanan yöresel ağız kullanımudur. Konuşma eğitiminin en önemli amacı öğrencilerin genel kabul görmüş bir Türkçeyle konuşmasını sağlamaktır (Şehirli, 2022). Heath (1983) ilköğretim okulları düzeyinde sınıf içi konuşmaların değeri üzerine yaptığı bir araştırmada, konuşmanın dil öğretim sürecinin önemli bir unsuru olduğunu ve bütün konu alanlarında başarı açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur (akt. Akyol, 2006, s. 21). Kısacası daha okul öncesi düzeyinden itibaren öğrencilerin yerel ağız kullanıp kullanmama durumlarına dikkat edilmelidir.

Bu makalenin temel amacı yerli yapımlar içinde en çok izlenen çizgi filmlerdeki telaffuz bozukluklarını tespit etmektir. İnsanların hayatlarında karşılaştıkları ilk film türü olan çizgi filmlerde duyacakları her yeni kelime çocukların hayatını o anda etkilemeye başlamaktadır. Bu nedenle telaffuz

bozukluklarının olduğu filmler çocukların hatalı bir konuşma becerisi geliştirmelerine sebep olmaktadır. Hataların tespit edilmesi, bu alanda atılacak adımlar bakımından örnek olabilir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Türk sinemasında en çok izlenen üç yerli çizgi filmde en sık yapılan telaffuz hatalarını tespit etmeyi hedefleyen araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, bir araştırmada var olan durumun olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Karasar'a göre geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (2010, s. 77).

### Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini yerli yapım sinemalarda en çok izlenen çizgi filmler oluşturmaktadır. Araştırmanın inceleme nesnesinin belirlenmesinde ölçüt örneklerden faydalanılmıştır.

Bu çizgi filmlerin belirlenmesinde Box Office Türkiye izleme verileri etkili olmuştur. Box Office Türkiye 2008 yılında faaliyete geçen ve filmlerin gişe başarıları ve başarısızlıkları hakkında bilgiler sağlayan bir internet sitesidir. Bu internet sitesi tüm verilerini filmlerin dağıtımçılarından almaktadır. Buradan sağlanan veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** *İnceleme nesnesindeki filmler*

Film adı	Vizyona giriş tarihi	Vizyonda kaldığı hafta sayısı	Gişe sayısı	Filmin süresi
<b>Rafadan Tayfa: Göbeklitepe</b>	27/12/2019	24	3.444.814	85 dk.
<b>Kral Şakir: Korsanlar Diyarı</b>	04/10/2019	17	2.107.865	94 dk.
<b>Aslan Hürkuş: Kayıp Elmas</b>	07/01/2022	28	1.167.455	93 dk.

Veriler [www.boxofficeturkiye.com](http://www.boxofficeturkiye.com) adresinden elde edilmiştir.

Tablo 1'e göre Türkiye'deki sinemalarda en çok tercih edilen çizgi filmler, Rafadan Tayfa: Göbeklitepe, Kral Şakir: Korsanlar Diyarı ve Aslan Hürkuş: Kayıp Elmastır.

### Verilerin Toplanması

Kaynaklar araştırılıp çalışmanın temel yapısı oluşturulmuş, çizgi filmlerdeki telaffuz bozukluklarının tespit edilebilmesi için tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma konusu olarak seçilen yerli yapım sinemada en çok izlenime sahip olan çizgi filmler dijital platformlar aracılığıyla önce filmi gözden geçirmek ve tanımak amacıyla bir defa hiçbir bulgu tespiti yapılmadan izlenilmiştir. Daha sonra çizgi filmler araştırmacı tarafından, telaffuz bozuklukları tespiti yapılarak birçok kez dikte edilerek incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çizgi filmlerde yer alan telaffuz bozuklukları, tarama yöntemlerinden veri analizine ait içerik analizlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel iletişimlerin sistematik ve nesnel bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması sürecidir. Bu yöntem, araştırmacının belirli temalarını, kalıplarını veya yoğunluğunun ortaya çıkmasını ve bu bilgilerin analiz edilmesini



sağlar, belirli kurallar ve kategorilere göre metinlerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve bu yolla metinlerin içeriği hakkında geçerli ve güvenilir çıkarımların yapılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu araştırmada bahsedilen 3 çizgi film dikte edilerek önceden belirlenen kategorilere göre gruplandırılmıştır. Bu temalar; gevşeklik, atlama, gereksiz ses kullanımı, yerel ağız kullanımı ve vurgu, tonlamadır. Sonrasında bu temaların kodları oluşturulmuş ve verilerin analizi frekanslara ve yüzdelere göre sağlanmıştır. Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için betimleyici istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır.

## Bulgular

Tablo 2’de çalışmaya konu olan filmlerin adları ve hangi filmde kaç adet telaffuz bozukluğu tespit edildiği verilmiştir.

**Tablo 2.** *Filmlerdeki toplam telaffuz hataları*

Film adı	Telaffuz bozukluğu (f)
Rafadan Tayfa: Göbeklitepe	69
Aslan Hürkuş: Kayıp Elmas	30
Kral Şakir: Korsanlar Diyarı	45

Ulaşılan bulgularda “Rafadan Tayfa: Göbeklitepe” çizgi filmde toplam “67” telaffuz hatasına rastlanırken “Aslan Hürkuş: Kayıp Elmas” çizgi filmde “30” telaffuz hatasına ve “Kral Şakir: Korsanlar Diyarı” çizgi filmde “45” telaffuz hatasına rastlanmıştır.

Tablo 3’te filmlerdeki telaffuz hatalarına oranla telaffuz hatalarının neler olduğu verilmiştir.

**Tablo 3.** *Telaffuz bozukluklarının filmlere göre dağılımı*

Telaffuz bozuklukları	Rafadan Tayfa: Göbeklitepe %	Aslan Hürkuş: Kayıp Elmas %	Kral Şakir: Korsanlar Diyarı %
Gevşeklik	4,34	7	6,66
Atlama	4,34	7	6,66
Gereksiz ses kullanımı	21,73	50	37,78
Yerel ağız kullanımı	63,77	7	44,45
Vurgu ve tonlama	5,80	29	4,45
Toplam	100	100	100

İzlenen çizgi filmlerde en sık görülen telaffuz hatası yerel ağız kullanımından kaynaklanmaktadır. Bunun sebebi filmlerde yöresel karakterlere yer verilmesidir. Filmlerde kekemelik kaynaklı telaffuz bozuklukları bulunmamaktadır.

**Tablo 4.** *Rafadan Tayfa* Göbeklitepe filmindeki telaffuz hataları ve sayıları

Telaffuz Hatası Türü	Telaffuz Hatasına Uğrayan Kelime	Tekrar Sayısı f(n)
Gevşeklik	Görüşcen	1
	Ellam	1
	Merağyk	1
Atlama	Efenim	2
	Aryonuz	1
Gereksiz Ses Kullanımı	Eeee	4
	Şeyyy	3
	Haaa	3
	Hmm	2
	İıı	2
	Bee	1
Yerel Ağız Kullanımı	Ortağagyam	8
	Yörü	5
	Göğynümün	4
	Buğrdaa	3
	Nierdeğğ	3
	Ciger	2
	Urfalıyam	2
	Getti	2
	Gardaşım	2
	Nörüyon	2
	Diyeceğyn	1
	Bağkiyim	1
	kAğğzım	1
	Bağha	1
	Orağ	1
	Değal	1
	Böyüğk	1
	Undan	1
	Değmi	1
Yeğanim	1	
İmkAn	1	
Vurgu ve Tonlama	Beekleyin	1
	Aaloo	1
	Aakınn	1
	Yağhni	1

Tablo 4'te belirtilen Rafadan Tayfa, Göbeklitepe filmindeki telaffuz hatalarını gevşeklik %4,34 (görüşcen, ellam, merağyk), atlama %4,34 (aryonuz, efenim) gereksiz sözcük kullanımı %21,73 (gol be, hmm, haa, ııı, eee, şeyy), yerel ağız kullanımı %63,77 (nörüyon, yörü, urfalıyam, göğynümün, imkAn, değmi, orağ, değal, gardaşım, ortağagyam, diyeceğyn, bağkiyim, kağzım, bağyk, buğrda, nierdeğğ, böyüğk, undan, ciger, yeğanim, getti) vurgu ve tonlama %5,80 ( bekleğyiin, aloo, Aakınn, yağhni) oluşturmaktadır.

**Tablo 5.** *Aslan Hürkuş; Kayıp Elmas filmindeki telaffuz hataları ve sayıları*

Telaffuz Hatalarının Türü	Telaffuz Hatasına Uğrayan Kelime	Tekrar Sayısı f(n)
Gevşeklik	Hağyde	1
	Canlanmıcak	1
Atlama	Beyfendi	2
	Haaa	5
Gereksiz Ses Kullanımı	Eeee	3
	Oppaa	2
	Ayy	1
	Oy	1
	Hmm	1
	Hı	1
	Heh	1
Yerel Ağız Kullanımı	Mekağyn	2
	Yaapıyoor	3
	Bakıyoor	2
Vurgu ve Tonlama	Aacabba	1
	Aammaa	1
	Ataamıyoor	1
	Nerrde	1

Tablo 5'te belirtilen Aslan Hürkuş; Kayıp Elmas filmindeki telaffuz hatalarını gevşeklik %7 (hağyde, canlanmıcak), atlama %7 (beyfendi), gereksiz sözcük kullanımı %50 (heh, hı, oppa, haa, eee, bee, hmm, ayy, oy), yerel ağız kullanımı %7(mekağyn), vurgu ve tonlama %21 (aammaa, aacabba, bakıyoor, yapıyoor, atamıyoor, nerrde) oluşturmaktadır.

**Tablo 6.** *Kral Şakir: Korsanlar Diyarı filmindeki telaffuz hataları ve sayıları*

Telaffuz Hatalarının Türü	Telaffuz Hatasına Uğrayan Kelime	Tekrar Sayısı f(n)
Gevşeklik	Nierde	3
Atlama	Hanfendi	2
	Dakka	1
Gereksiz Ses Kullanımı	İıı	4
	Hmm	3
	Eeee	3
	Şeyy	2
	Haaa	2
	Aooo	2
	Ayy	1
Yerel Ağız Kullanımı	Emice	7
	Yedum	2
	Yanıyurum	2
	Dayanamadum	2
	Burasi	1
	Bağliyurum	1
	Çünkii	1
Vurgu ve Tonlama	Ordi	1
	Bulamadum	1
	Değul	1
	üflesun	1
	oluum	2

Tablo 6'da belirtilen Kral Şakir: Korsanlar Diyarı filmindeki telaffuz hatalarını gevşeklik %6,66 (niğyerde), atlama %6,66 (dakka, hanfendi), gereksiz sözcük kullanımı %37,78 (hmm, haa, şeyy, ayy, ıı, aooo, eee), yerel ağız kullanımı %44,45(çünkü, burasi, bulamadum, üflesun, ordi, değul, bağliyurum, yedum, emice, dayanamadum, yanıyurum), vurgu ve tonlama %4,45 (oluum) oluşturmaktadır.

## Sonuç

Çocukların hayal dünyalarının zenginleşmesine, yeni fikirler edinebilmesine, kelime dağarcıklarının gelişmesine imkân sağlayan çizgi filmler, bu unsurların ileride kalıcı davranışlara dönüşmesini mümkün kılmaktadır (Özer & Avcı, 2015). Küçük yaştan itibaren başlayan kelime öğretimi de çocukların, özellikle 1 ile 4 yaş arası, izlediği çizgi filmlerdeki kelime dağarcığını ve dil kalıbını görsel hafızaya alacaklarından orada verilen ağız yapısı ve dil bilgisi kuralları çok önemlidir (Aydoğdu, 2019, s. 40).

Rafadan Tayfa, Göbeklitepe filminde "69" telaffuz bozukluğu tespit edilmiştir. 85 dakikalık ve 3.444.814 insanın sinemada izlediği ilgili filmde ağırlıklı olarak, yerel ağız kullanımı ve gereksiz ses kullanımından meydana gelen telaffuz hataları bulunmaktadır. Yerel ağız ve gereksiz ses kullanımının ardından, gevşeklik, atlama, vurgu ve tonlamadan kaynaklanan telaffuz bozukluklarının sayıları oldukça azdır.

Aslan Hürkuş, Kayıp Elmas filminde "30" telaffuz bozukluğu tespit edilmiştir. 93 dakikalık ve 1.167.455 insanın sinemada izlediği ilgili filmde ağırlıklı olarak, gereksiz ses kullanımı, vurgu ve tonlamadan kaynaklanan telaffuz bozukluklarından meydana gelmektedir. Gereksiz ses kullanımı, vurgu ve tonlamanın ardından, gevşeklik, atlama ve yerel ağız kaynaklanan telaffuz bozukluklarının sayıları oldukça azdır.

Kral Şakir Korsanlar Diyarı filminde "45" telaffuz bozukluğu tespit edilmiştir. 94 dakikalık ve 2.107.865 insanın sinemada izlediği ilgili filmde ağırlıklı olarak, yerel ağız kullanımı ve gereksiz ses kullanımından meydana gelen telaffuz hataları bulunmaktadır. Yerel ağız ve gereksiz ses kullanımının ardından, gevşeklik, atlama, vurgu ve tonlamadan kaynaklanan telaffuz bozukluklarının sayıları oldukça azdır.

Bulgulara bakıldığında ilgili filmlerin hepsinde telaffuz bozuklukları tespit edilmiştir. Bununla beraber ilgili filmlerin ortalama 90 dakika civarında olduğu tespit edilmiştir ve senaryo yazımında her bir sayfa genellikle filmde de 1 dakikaya tekabül eder. Senaryolar genellikle 90 ila 120 sayfa uzunluğunda olur (Güngör, 2022, s.116). 90 dakikalık ve ortalama 100 sayfalık bir filmde sayılabilecek kadar telaffuz bozukluğu tespit etmek, konuşma eğitimi açısından umut vadetmektedir.

Konuşma sırasında gerçekleşen gevşeklik ve atlama kaynaklı telaffuz bozuklukları, dinleyicinin dinlediğini anlama başarısını olumsuz yönde etkiler. Dinleyicinin konuşmayı tam anlamıyla anlayabilmesi için konuşan kişinin kullandığı kelimeleri bilmesi gerekir (Öztürk, 2017). Bu bağlamda çizgi filmlerde geçen gevşeklik ve atlama kaynaklı telaffuz bozuklukları, izleyicinin konuyu tam olarak anlayamamasına yol açar. Çizgi filmlerde anlatılmak istenileni izleyiciye tam manasıyla aktarabilmek için, gevşeklik ve atlama yapılmamalıdır.

Vurgu ve tonlama genellikle öğrencilere dil bilgisi dersi çerçevesinde, dil bilgisi kurallarına göre öğretilmeye çalışılır. Fakat konuşma taklit yoluyla öğrenilen ve edinilen bir beceridir. Bu yüzden vurgu ve tonlamanın öğretiminde, dinleme destekli bir öğretim yapılması gerekmektedir (Çerçi, 2014). Vurgu ve tonlamayı izledikleri çizgi filmlerden yanlış bir şekilde öğrenen öğrenciler için bu yanlışları düzeltmek ayrıca bir emek anlamına gelir. Fakat vurgu ve tonlamanın tam anlamıyla doğru verildiği

çizgi filmlerde çocuk, doğruyu taklit ederek öğrenir. Vurgu ve tonlamanın doğru bir şekilde verildiği çizgi filmler, öğrencilerin vurgu ve tonlama telaffuzları bakımından oldukça faydalıdır.

Gereksiz ses kullanımı söylenmek istenilen kelimelerin akla hemen gelmemesinden kaynaklanır. Öğrenciler bulamadıkları sözcük ile bir önceki sözcüğü birbirine bağlamak, araya es vermemek için gereksiz sesler kullanır (Yıldırım, 2020). Bir çizgi filmde kelimelerin arasını birbirine bağlamak için ne kadar asalak sesler kullanılırsa film anlaşılır olmaktan o kadar çıkar. Çocuklar telaffuzu taklit yoluyla öğrendiğinden, asalak sözleri de edinir ve günlük hayatında gereksiz ses kullanımı yapar.

Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar arasında yerel ağız kullanımının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yerel ağız kullanımının olumsuz etkileri, konuşma becerisinde önemli bir yere sahip olsa da diğer 3 temel beceri içerisinde de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Buna örnek olarak yazma becerisinde, öğrencilerin yazılarını yerel ağız kullanarak yazmaları, konuşma sırasındaki telaffuz bozukluklarını aynı şekilde yazı ile kâğıda aktarmaları verilebilir (Sayır & Yaman, 2023). Yerel ağız kullanımı 4 temel beceri içinde büyük sorunlar teşkil ederken çizgi filmlerdeki yerel ağız kullanımları çocukları telaffuz bakımından olumsuz yönde etkiler.

İlgili filmlerde tespit edilen telaffuz bozuklarının ise başlıca sebebi filmlerde yerel ağız kullanılmış olmasıdır. Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminin değerlendirildiği Öztürk ve Altuntaş'ın (2012) yaptığı bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin de en büyük sorunlardan biri olarak nitelendirdiği sorun yerel ağız kullanımınıdır. Yapılan araştırma sonrası, alanyazında yer alan benzer nitelikteki çalışmaların da katkısıyla bazı öneriler üretilebilir. Yerel ağız kullanımının gitgide azalması bugün bu soruna çözümler aranmaması ya da yerel ağız kullanımının olmadığı anlamına gelmemektedir (Sever & Ünal, 2020). Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012, s. 748), kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasının kelime hazinesini arttırmak ve yerel ağızla konuşmanın önüne geçebilmek için faydalı olduğunu belirtmektedir. Yerel ağız kullanımı filmlerde fazla olmasıyla beraber diğer telaffuz bozukluklarının da sayısı azımsanamayacak kadar fazladır.

Göçer (2021, s. 218) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede, ders içi etkinlikler kapsamında tüm öğrencilere eşit söz hakkı tanınmasını, öğrencilerden metinlerin başlıkları veya görselleri üzerinden yorum yapmalarının istenmesini, öğrencilerin başarı duygusunu tadıp konuşmaya teşvik edilmelerinin sağlanmasını tavsiye etmektedir. Cömert (2017) ile Deniz vd. (2019) çalışmalarında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) yer alan kazanımların yeterli olmadığını, konuşma becerisinin bütün özelliklerinin kazanımlarda yer bulmadığını ifade etmişlerdir. Bu yüzden yeni eğitim programlarında seslendirme eğitimleri yer bulabilir, seslendirme ile ilgili eğitici içerik ve materyaller sınıflarda daha sık kullanılabilir. Alana konuşma becerisi ve telaffuz ile ilgili daha fazla kaynak niteliğinde özellikle doğru seslendirilmiş sesli eserler yazılabilir. Ayrıca çocukların çok fazla izlediği bu filmlerde telaffuz hataları yapılmamasına azami önem gösterilmesi ve film yayınlanmadan bu kontrollerin yapılması gerekmektedir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Aydoğdu, Z. (2019). *Çocuğa hitap eden animasyon sinema filmlerinin ortaokul öğrencilerinin söz varlığına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 187-207.

- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitapevi.
- Cömert, B. Ö. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1331-1344. DOI:10.14686/buefad.344547.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çerçi, A. (2014). Telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi. *Electronic Turkish Studies*. 9(3), 467-485.
- Demir, D. (2023). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzunda zorlandıkları kelimelerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Deniz, K., Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 1257-1269. DOI: 10.29228/TurkishStudies.22958.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 415-452.
- Göçer, A. (2021). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik lisansüstü öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 9 (2), 185- 210.
- Güçüyeter, B. (2014). *Sözlü anlatım etkili konuşma*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güngör, A.C. (2022). *Filmde anlatı yapısı*. İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Karaca, S. S. (2019). *Çizgi filmlerde değerler eğitimi, değerler eğitimi açısından rafadan tayfa çizgi filminin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Tübar*, 287-309.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları
- Özer, D. ve Avcı, İ. B. (2015). Cartoons as educational tools and the presentation of cultural differences via cartoons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 418-423.
- Öztürk, B. K. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbilgi stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 158-182.
- Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*.
- Sayır, M. F. ve Yayan, E. (2023). Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlar (Muş İli Örneği). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 321-339.
- Sever, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 683-700.

- Şehirli, A. (2022) *Televizyon kanallarında yer alan yemek programlarındaki telaffuz bozuklukları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, TDK (2010). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 735-750.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 597-610.

### Extended Abstract

Cartoons, which enable children to enrich their imagination, acquire new ideas and develop their vocabulary, make it possible for these elements to turn into permanent behaviors in the future (Özer & Avcı, 2015). Since children, especially between the ages of 1 and 4, will visually memorize the vocabulary and language patterns in the cartoons they watch, the dialect structure and grammar rules given there are very important in vocabulary teaching starting from a young age.

In the movie *Rafadan Tayfa*, Göbeklitepe, f(69) pronunciation disorder was detected. In the 85-minute movie, which was watched by 3,444,814 people, there are mainly pronunciation errors caused by the use of local dialect and unnecessary sound. After the use of local dialect and unnecessary sounds, the number of pronunciation errors caused by laxity, omission, stress and intonation is quite small.

In the movie *Aslan Hürkuş*, *The Lost Diamond*, f(30) pronunciation errors were detected. In the 93-minute film, which was watched by 1,167,455 people in the cinema, there are mainly pronunciation disorders caused by unnecessary use of voice, stress and intonation. After unnecessary use of voice, stress and intonation, the number of pronunciation disorders caused by laxity, omission and local dialect is quite small.

In the movie *Kral Şakir Korsanlar Diyarı*, f(45) pronunciation errors were detected. In the 94-minute movie, which was watched by 2,107,865 people, there are mainly pronunciation errors caused by the use of local dialect and unnecessary sounds. After the use of local dialect and unnecessary sounds, the number of pronunciation errors caused by laxity, omission, stress and intonation is quite small.

When the findings are analyzed, pronunciation disorders were detected in all of the related films. In addition to this, it was found that the related films were around 90 minutes on average, and each page in script writing usually corresponds to 1 minute in the movie. Scripts are usually 90 to 120 pages long (Güngör, 2022: 116). Detecting 90 minutes of pronunciation disorders in a 90-minute movie with an average of 100 pages is promising in terms of speech education.

Pronunciation disorders caused by slackness and skipping during speech negatively affect the listener's listening comprehension success. The listener needs to know the words used by the speaker in order to fully understand the speech (Öztürk, 2017). In this context, pronunciation disorders caused by slurring and skipping in cartoons cause the audience not to fully understand the subject. In order to fully convey what is intended to be explained in cartoons to the audience, looseness and skipping should be avoided.

Emphasis and intonation are usually taught to students within the framework of grammar lessons, according to grammar rules. However, speaking is a skill learned and acquired through imitation. Therefore, in teaching stress and intonation, a listening-supported teaching should be done (Çerçi, 2014). For students who learn stress and intonation incorrectly from the cartoons they watch, correcting these mistakes also means an effort. However, in cartoons where emphasis and intonation are given exactly right, the child learns by imitating the right thing. Cartoons in which stress and intonation are given correctly are very useful for students' pronunciation of stress and intonation.

The use of unnecessary sounds arises from the fact that the words to be said do not come to mind immediately. Students use unnecessary sounds to connect the word they cannot find with the previous word and not to pause (Yıldırım, 2020). The more parasitic sounds are used to connect the words in a cartoon movie, the less understandable the movie is. Since children learn pronunciation through imitation, they also acquire parasitic words and use unnecessary sounds in their daily lives.

It is seen that the use of local dialect is quite high among the problems encountered by Turkish teachers. Although the negative effects of local dialect use have an important place in speaking skills, it also has negative effects in other three basic skills. For example, in writing skill, students write their writings using local dialect and transfer the pronunciation disorders during speaking to the paper in the same way (Sayır & Yaman, 2023). While the use of local dialect poses major problems in 4 basic skills, the use of local dialect in cartoons affects children negatively in terms of pronunciation.

The main reason for the pronunciation disorders detected in the related movies is the use of local dialect in the movies. In a study conducted by Öztürk and Altuntaş (2012), in which speech education was evaluated according to teachers' opinions, the problem that the teachers who participated in the study also identified as one of the biggest problems was the use of local dialect. After the research, some suggestions can be produced with the contribution of similar studies in the literature. The gradual decrease in the use of local dialect does not mean that solutions to this problem are not sought today or that there is no use of local dialect (Sever & Ünal, 2020). Topçuoğlu Ünal and Degeç (2012: 748) argue that developing the habit of reading books is beneficial for increasing vocabulary and preventing the use of local dialect. Although the use of local dialect is high in movies, the number of other pronunciation disorders is also considerable.

Göçer (2021: 218) recommends that in developing students' speaking skills, all students should be given equal right to speak within the scope of in-class activities, students should be asked to comment on the titles or visuals of the texts, and students should be encouraged to speak by tasting the sense of success. Cömert (2017) and Deniz et al. (2019) stated in their studies that the learning outcomes in the 2019 Turkish Language Teaching Program (TCCP) are not sufficient and that not all the features of speaking skills are included in the learning outcomes. For this reason, more resources related to speaking skills and pronunciation can be written in the field, especially correctly voiced audio works. In addition, it is necessary to pay utmost attention not to make pronunciation mistakes in these movies that children watch a lot and these controls should be made before the movie is released.





## The Effect of Reading Strategies on Higher Order Thinking Skills and Reading Comprehension<sup>1</sup>

Nuran ÇAYLIOĞLU İŞNEL<sup>2</sup> & Ahmet BENZER<sup>3</sup>

### Abstract

Utilizing reading strategies is vital for students to read more fluently and meaningfully. The research aimed to measure the impact of reading strategies on reading comprehension and higher-order thinking skills in secondary school students, as well as to determine their perspectives on strategy implementation. Over 10 weeks, 7th grade students were exposed to five different reading strategies. Employing a holistic multiple case design, the study evaluated students' note-taking sheets based on strategy criteria and interpreted their opinions in conjunction with research findings. Analysis revealed that among the five strategies, SQ3R had the most significant impact on students' success in answering sub-text questions related to higher-order thinking skills (89.2%), while the story face strategy had the least impact (32.1%). Across all strategies, students were able to identify keywords and create short sentences. When provided with strategy training, students successfully tackled sub-text questions involving higher-order thinking skills, whereas in the absence of such training, they struggled to discern the text's flow, problems, and salient elements. These findings underscore the necessity of integrating reading strategy training into textbooks and implementing each strategy with texts featuring suitable content, as suggested by the data gleaned from study.

### Keywords

Reading strategies

Higer order thinking skills

Strategy training

Reading skills

## Okuma Stratejilerinin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi<sup>1</sup>

### Özet

Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları metni daha akıcı ve daha anlamlı okumaları için önemlidir. Araştırmada okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini ölçmek ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada 7. sınıf öğrencilerine 10 hafta boyunca 5 farklı okuma stratejisi işe koşulmuştur. Araştırmada durum çalışması türlerinden çoklu durum, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin not alma kâğıtları stratejilerin ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşleri ise araştırma sonuçlarıyla birlikte yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı soruları cevaplama başarılarına bakıldığında 5 stratejiden en çok (%89,2) SQ3R stratejisinin, en az ise (%32,1) hikâyenin yüzü stratejisinin başarıya etki ettiği görülmüştür. Stratejilerin tamamında öğrencilerin anahtar kelime belirleme, kısa cümleler oluşturma aşamalarını uygulayabildikleri, strateji eğitimi verildiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini içeren metin altı soruları çözmeye başarılı oldukları; eğitim verilmediğinde öğrencilerin metindeki akışı, problemleri, ön plana çıkan unsurları tespit edememe eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle okuma stratejileri eğitimlerinin ders kitaplarında yer alması gerektiği, her bir stratejinin uygun içeriğe sahip metinler ile uygulanması bulgulardan elde edilen veriler doğrultusunda önerilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okuma stratejileri

Üst düzey düşünme becerileri

Strateji eğitimi

Okuma becerileri

### Article Info

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

### Makale Bilgisi

11.03.2024

03.05.2024

30.06.2024

10.29228/ijlet.1450681

### Reference

Çaylıoğlu İşnel, N., & Benzer, A. (2024). Okuma stratejilerinin üst düzey düşünme becerileri ile okuduğunu anlama üzerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 13-37.

### Kaynakça

<sup>1</sup> Bu çalışma yüksek lisans tezinden ortaya çıkarılmıştır.

<sup>2</sup> Türkçe öğretmeni, Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği, nurancaylioglu@gmail.com, 0000-0002-2068-7917.

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699.



## Giriş

Okuma, çoğu zaman gelişigüzel yapılan bir eylem gibi görünse de içinde pek çok üst düzey düşünme becerisini aktif kullanmayı gerekli kılan bir süreçtir. Okuma yüksek düzeyde bilişsel farkındalık gerektiren bir eylemdir. Bu süreçte okuyucu, önceki bilgilerine, metindeki problemlere odaklanmaktadır (Karatay, 2018, s. 36). Okumanın bilişsel yönü sadece akademik kaynaklarda değil Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) da belirtilmiştir. Okumanın sadece harfleri tanımaktan öte bir dil beceri olduğu ilk kez 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) belirtilmiştir. Programda okuduğunu anlamayı sağlayan üst bilişsel becerilere de yer verilmiştir. Her sınıf düzeyinde dört temel dil becerisi için de stratejilere yer verilmiştir.

Okuma stratejileri, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan okuyucuya yön veren, eylemi kolaylaştırıcı stratejilerdir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirecek olan okuma stratejileri, sadece okuma öncesi ve sırasında değil aynı zamanda okuma sonrasında yer alan metin altı soruları çözmede de kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Yılmaz (2008, s. 136-138), çalışmasında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası için bazı stratejiler önermiştir: Okuma öncesinde beklenti ve şema oluşturma, okuma sırasında altını çizme ve metin kenarlarına not alma, okuma sonrasında ise tekrar okuma stratejileri okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Okuma stratejileri sadece bilgi/hatırlama düzeyindeki soruların çözümünde değil üst düzey düşünme becerilerini kullanarak çözülmesi gereken sorularda da etkili rol oynarlar. Çünkü stratejiler işe koşurken üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı da gerekli kılar. "Okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yapılandırmacı yaklaşımın da bir gereği olarak öğrencilerin analiz, çıkarım, sentez, karşılaştırma, değerlendirme, hipotez gibi üst düzey düşünme becerilerine de yer verilmelidir." (Güneş, 2017, s. 15; Benzer, 2019, s. 98; Benzer & Bozkurt, 2020, s. 3; Yıldız, Divrik, Özçelik & Aktaş, 2022, s. 576). Benzer (2019), bu becerilerin Türk öğretim programlarında yer almadığını ancak PISA gibi uluslararası sınavlarda beklenen beceriler olduğunu belirtmiştir. Bu becerilerin kazandırılmasında öğretim programında yer alma durumu kadar bu becerilerin uygulanabileceği ders materyallerinin bulunması da önemlidir. Bu materyallerin beceriye uygunluğunun incelenerek uygulama süreci etkili hâle getirilmelidir.

Okuma bir problem çözüme sürecidir, bu süreçte okuyucular materyalden ya da mevcut becerilerinden kaynaklanan sorunları tespit etmek ve bu sorunları çözmek için stratejileri uygulamaktadır (Olshavsky, 1977, s. 670). Okuma stratejileri de okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni anlamlandırma sürecini etkin kılmak amacıyla kullanılan stratejilerdir (Benzer & Bozkurt, 2020, s. 3). "Bunun yanında okuma stratejileri; okuma amacına hizmet eden okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğrencinin etkileşim içinde olabileceği problem çözüme ve tahminde bulunma gibi becerileri de etkin olarak kullanabilmek ve metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için işe koşur." (Epeçan, 2009, s. 213). Okuyucu amacına hizmet eden stratejileri kullanma eğilimindedir (Olshavsky, 1977, s. 671). Okuduğunu anlama stratejileri farklı bilişsel süreçlere hizmet edecek şekilde kullanılmalıdır çünkü stratejiler okuduğunu anlama bileşenleri olan okuma öncesi, sırası ve sonrası arasında uyumu ve aşamalılığı sağlar. Ayrıca öğrencilerin bilgi ve becerileriyle ilişkilendirilir. Her okuma stratejisinden elde edilen başarı aynı düzeyde olmayabilir (Beydoğan, 2010, s. 17).

Öğrencilerin akademik başarıları için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin akademik gelişimleri için çoğunlukla kendilerine gösterilen metinlerdeki bilgileri incelemeleri ve öğrenmeleri gerekmektedir. "Bunun için metinden çıkarım yapmak, ana fikri belirlemek ve tüm bunları daha sonra kullanmak üzere saklamaları gerekmektedir." (Stevens, 1988, s. 7). Alanyazına bakıldığında öğrencilerin bir metnin ana fikrini bulmada zorluk yaşadıkları ve metinleri

anlama ve hatırlama becerilerinin azaldığı görülmektedir (Stevens, 1988; Pilten, 2007; Kuşdemir & Katrancı, 2015; Kanık Uysal & Gültekin Pala, 2022). Öğrencilerin ana fikrin kapsamını belirleyememesi, metnin başından sonuna kadar anlam ağını yakalayamaması ve sürdürememesinden kaynaklanmaktadır. Bunun için de öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek ve metindeki anlam ile zihin arasında köprü kuracak farklı stratejilere ihtiyaç vardır. Zhang (1993) çalışmasında uygun stratejilerin kullanımının okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Alanyazında okuma başarısının gerçekleşmesi için sunulan pek çok okuma stratejisi bulunmaktadır. Epçayan'a (2009) göre bireyin etkili bir okuduğunu anlama süreci geçirmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin işe koşulması gerekmektedir. Yazar çalışmasında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasının tümünde şu stratejileri önermiştir:

- Stratejik not alma
- GSOYBY
- SQ4R
- Çoklu geçiş stratejisi
- Karşılıklı öğretim
- KWL
- İş birlikli stratejik okuma
- Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler
- İTS okuduğunu anlama stratejisi
- TİÖD okuduğunu anlama stratejisi

Yukarıdaki stratejilerin bazıları Türk alan yazınında teknik veya yöntem olarak yer alsa da uluslararası alanda Türkçedeki bütün yöntem ve teknikler strateji adı altında yer almaktadır. Okuma stratejileri Karatay'a (2007, s. 39) göre öğrencilerin okuma eylemi süresince bilinçli olarak gerçekleştirdiği işlemleri içermektedir. Yazara göre okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavrayacağı ve okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol göstermektedir. Bu doğrultuda çalışmada okuma sürecinin okuma öncesi için amaç belirleme; okuma sırasında not alma, metindeki görsellerden yararlanma, okurken sözlük gibi kaynaklara başvurma vb.; okuma sonrası özetleme, okuma amacının uygunluğu, ana düşüncenin değerlendirilmesi vb. şeklinde pek çok stratejiyi sunmuştur.

*Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* adlı yüksek lisans tezinde Doğan (2017) anlam kurma stratejileri başlığı altında TİÖD, kavram haritaları, hikâye haritası, zihin haritası, karşılıklı öğretim, ASOAT, iş birlikli öğrenme, KWL, not alma, Waldman modeli, demonstrasyon, İTS, bilimsel tartışma, özetleme, okuma çemberi, ikili denetim, yaratıcı drama, aktif öğrenme, soru-cevap, süreçsel model, ana fikri bulma stratejilerini önermiştir.

Mekuria, Bushisho & Wubshet'in (2024) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmalarını teşvik etmek ve farkındalıklarını artırmak, okuma , anlama ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede önemli rol oynar. Araştırmada, öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik kullanımının ve farkındalığının az olması sebebiyle strateji kullanımı sonrasında okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerilerinin anlama üzerindeki etkisinin ölçülmesi hedefinden hareketle ortaokul öğrencilerine okuma stratejilerinden hikâyenin yüzü, derinleştirilmiş okuma, problem çözme, SQ3R ve eleştirel okuma stratejisi eğitimleri verilmiştir. Bu eğitimler sonrasında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruları cevaplama düzeyleri karşılaştırmalı incelenmiştir ve belirtilen okuma stratejileri üzerine görüşleri alınmıştır.

Alanyazında Türkçe derslerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir (Sur, 2022). Bu gelişim, okuma becerisinin seslendirmeden ibaret olmadığı ve taşıdığı özelliklerin ne olduğuna dair soruların cevaplanmasını da beraberinde getirmiştir. Bu gerekliliklerden hareketle okuduğunu anlama becerisinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Erdağı Toksun (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Sarıkaya (2021) 8. sınıf Türkçe ders kitabını üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelediği çalışmasında ders kitabındaki üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikleri incelerken Kuzu (2013) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri incelemiştir. Kanık Uysal (2022) Türkçe yazılı sınavlarını üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelemiştir. Sarıkaya, Yayan & Yamaç (2023) 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri incelerken Altun & Uyar (2023) yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemesini yapmıştır. Bunlara ek olarak Artuğ & Şahin (2023) 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıkları ile matematikte problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki yordamsal ilişkileri belirlemeyi amaçladığı bir çalışma ortaya koymuştur.

Üst düzey düşünme becerilerinin okuma stratejileri kullanılarak ne ölçüde geliştirilebileceğinin ortaya konduğu bu çalışmada strateji eğitimi sonrası öğrencilerin metin altı sorular ile karşılaştıklarında strateji kullanımından önceki duruma göre farklı tepkiler vermesi beklenmektedir. Beydoğan'a göre (2010) gerçekleştirilen okuma-anlama sürecinde birey uygun öğrenme stratejilerini istediği ölçüde uygulamaya koyabildiğinde metinde öngörülen anlama ulaşması daha da kolaylaşmaktadır. "Bu yüzden öğrencilerin kendi başlarına da etkili bir okuma ve anlama süreci gerçekleştirebilmeleri için okuma stratejilerini öğrenmeleri, metin ve yazar arasındaki ilişkiyi fark edebilmeleri, okudukları metinlerle kendi yaşamları ya da tanık oldukları olaylarla ve farklı metinlerle bağlantı kurabilmeleri önem taşımaktadır." (Karakoç Öztürk & Yıldırım, 2022). Böylece strateji eğitimi öğrencilerde anlama dair ipuçlarını yakalayarak sonuca ulaşmada yardımcı olacak ve bilgiyi kolay şekilde işlemelerini sağlayacaktır. İşlenen bu bilgi ile öğrenciler, süreç boyunca aktif anlama sağlayacak, okumaya dair amaç geliştirecek, bilinmeyenlere odaklanacak ve metni anlama sürecini tamamlayacaktır.

Okuduğu anlama becerisi bir ara disiplin becerisi olsa da Türkçe dersinin temel kazanımlarından biridir. Bu doğrultuda ders kitaplarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini ne kadar geliştirdiği konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Sarıkaya (2021: 71) 8. Sınıf Türkçe ders kitabını üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelediği çalışmasında ders kitabındaki üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikleri yetersiz bulmuştur. Ders kitabında bilgi basamağındaki etkinlikler daha yoğunluktadır. Sarar Kuzu, (2013: 74), 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri incelediğinde hatırlama düzeyine yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğunu tespit etmiştir. Kanık Uysal (2022: 146), Türkçe yazılı sınavlarını üst düzey düşünme becerilerine yönelik incelediği çalışmasında yaratma, çözümlenme, değerlendirme basamaklarına yönelik hiç soru bulamamış; PISA okuma yeterlikleri açısından incelediğinde ise 5 ve 6. düzey hiçbir soruya yer verilmediğini tespit etmiştir.

Belirtilen çalışmalarda ifade edildiği doğrultuda ders kitapları üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruları içermeye yetersiz kalmıştır. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerini içeren soruların çözümü için de öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yöneltecek stratejiler verilmelidir.

Okuma stratejileriyle öğrenciler, okuduğunu anlama becerilerine engel olan sorunları ortadan kaldırırlar. Stratejiler öğrencileri daha fazla düşünmeye sevk etme, çıkarım, yorumlama, bilgiyi

uygulama, hipotez becerilerini kullanmayı da zorunlu kılmaktadır (Olshavsky, 1977, s. 671). Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanabilme düzeylerini belirlemek ve belirtilen okuma stratejileri üzerine görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

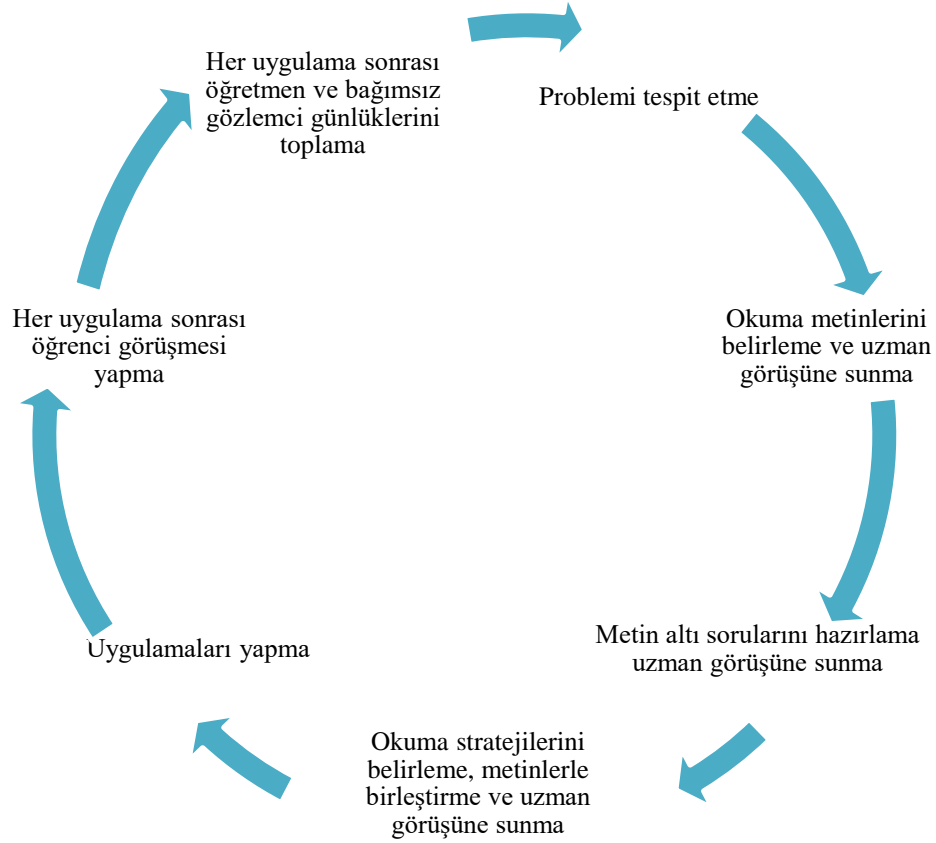
Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin okuma stratejilerinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Model

“Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmaları Gall, Borg & Gall’a (1996; akt. Büyüköztürk vd. 2021, s. 24) göre bir olay için meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olası açıklamalarda bulunmak ve değerlendirmek için kullanılır.” Paker (2015, s. 119) durum çalışmalarını bir olayı karmaşık istatistiksel analizler yerine derinlemesine inceleyen betimsel ve özellikle eğitim bilimleri alanında kullanılan bir model olarak betimler. Araştırmanın amacı doğrultusunda, durum çalışması türlerinden çoklu durum, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Robinson (2012, s. 5) bütüncül çoklu durum desenlerinde farklı durumların analiz edilerek daha sonra karşılaştırıldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada öğrencilere 5 farklı okuma stratejisi eğitimi verilmiş, öğrencilerin okuma stratejilerine dair görüşleri ile bağımsız gözlemci görüşleri karşılaştırılarak açıklanmıştır.

Uygulama süreci öncesinde belirlenen metinlere üst düzey düşünme becerilerini içeren metin altı soruları oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen okuma stratejileri ile birleştirilmiştir. “Uygulamadaki okuma etkinliklerine araştırmacı yanlılığı karışmaması amacıyla araştırmanın planlama, yürütülme, veri toplama vb. kısımlarında uzman görüşü almak araştırma tutarlılığı bakımından elzemdir.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021, s. 280). Hazırlanan etkinlikler 3 uzman görüşüne sunulmuş, etkinliklerin geçerlilik ve güvenilirliği bu şekilde sağlanmıştır. Araştırma süreci Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1. Araştırma Süreci

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, sağlıklı veri alınabilmesi amacıyla öğrenci seviyesi bakımından denge kriteri gözetilerek İstanbul'daki bir ortaokulun 7. sınıfındaki 28 öğrenciden 15'i ile oluşturulmuştur. Okul ve sınıf seçiminde ulaşılabilirlik ve kolay sürdürülebilirlik sağlanması amacıyla araştırmacının görevli olduğu ve dersine girdiği sınıf tercih edilmiştir. Bunun sonucunda araştırma tamamıyla düşük veya yüksek seviyeli öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ile değil, farklı yönelimleri ve becerileri bulunan öğrencilerin bulunduğu, değişkenlerin sonuçlar üzerinde etki oluşturabileceği bir hedef kitle seçilmiş ve uygulamaların başarıları ve öğrenci tepkileri bu ortam üzerinden ölçülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2019) göre okuma stratejileri 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bulunmaktadır. 10 hafta süren araştırmaya süreç boyunca devamsızlık nedeniyle farklı haftalarda aktif katılım sağlamayan 13 öğrenci, veri analizinde araştırma dışı tutulmuş, veriler her uygulamaya katılan 15 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Her bir hafta 1 ders ön test, 1 ders okuma stratejisi uygulaması şeklinde süreç ilerlemiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçlarını öğrencilerin üstünde uygulama yaptığı okuma stratejileri çalışma kâğıtları, metin fotokopileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacı öğretmen günlüğü ve bağımsız gözlemci formları oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü 10 hafta boyunca öğrencilere 5 farklı okuma stratejisinin eğitimi verilmiştir. Her hafta tüm uygulamalar için öğrenci görüşleri ve bağımsız gözlemci notları ayrı ayrı toplanmıştır. Öğrenci görüşleri ve bağımsız gözlemci notları öğrenci çalışmalarını desteklemesi amaçlanarak araştırmada kullanılmıştır.

Görüşme formu; öğrencilerin metinleri okurken nelere dikkate ettikleri, anlamayı sağlamada bir yol izleyip izlemedikleri ve okumaya yönelik verdikleri tavsiyelere göre 4 soru üzerinden toplanmıştır.

**Tablo 1.** Araştırmanın alt problem cümleleri ve veri toplama araçları

Araştırma Problem Cümleleri	Veri Toplama Araçları
1. Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamaya etkisi nedir?	Öğrencilerin not kâğıtları Bağımsız gözlemci notları Araştırmacı günlüğü
2. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerine görüşleri nelerdir?	Görüşme formu

Uygulamada kullanılan okuma metinleri ve her metin için tercih edilen okuma stratejileri uygulama öncesi uzman görüşlerine göre tercih edilmiştir. Uygulama öncesi alanyazın taranmış okuma becerilerini geliştirmede kullanılan okuma stratejileri belirlenmiştir. Belirlenen okuma stratejileri şu şekildedir:

1. Derinleştirilmiş Okuma (Close Reading)
2. KWL
3. Hikâye Haritası
4. Balık Kılıcı
5. Dr/Ta-Yönlendirilmiş Okuma
6. Piramit
7. İş Birlikli Okuma
8. Eleştirel Okuma
9. İSOAT
10. SQ3R
11. Problem Çözme
12. Kişi Çizelgesi
13. Karşılaştırma Çizelgesi

Tespit edilen okuma stratejileri uzman görüşleri doğrultusunda dörde indirilmiştir. Uzman görüşlerine göre aşamaları birbirine benzeyen stratejilerin olmaması, stratejilerin uygulanma süresi, öğrenci yaş grubu ve uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak derinleştirilmiş okuma, problem çözme stratejisi, SQ3R stratejisi ve eleştirel okuma stratejisinin uygulanması belirlenmiştir. Bu dört stratejiye ders kitaplarında en çok kullanılan hikâye yüzü strateji de beşinci strateji olarak eklenmiştir. Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan bir profesör, bir doktor öğretim üyesi ve bir doktora öğrencisiyle yapılan görüşme sonrasında diğer okuma stratejilerinin çıkartılmasının nedenleri şu şekildedir:

- Dr/Ta-Yönlendirilmiş okuma stratejisinin uygulama adımları derinleştirilmiş okuma stratejine benzediği için elenmiştir.
- Hikâyenin ana noktalarını gözden geçirmeyi amaçlayan piramit stratejisi, ana ve yardımcı karakterin özelliklerin yazıldığı kişi çizelgesi stratejisi; hikâyedeki neden sonuç ilişkisinin yazıldığı balık kılıcı stratejisi derinleştirilmiş okuma stratejisinin içeriğinde yer aldığı için uygulanmamıştır.
- Problem çözme stratejisini bir kısmını içeren İSOAT stratejisinin de elenmesi uygun görülmüştür.
- Uygulamaya ayrılan zaman faktörü göz önüne alındığında iş birlikli okuma stratejisi elenmiştir.
- Karşılaştırma çizelgesi stratejisini oluşturan temel yöntemler eleştirel okuma stratejisinin içeriğinde bulunduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Ölçme ve değerlendirme alanında öğretim üyesinden alından tavsiye doğrultusunda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında uyumsuzluk olmaması için tek bir metin türünde farklı stratejilerin uygulanmasına karar verilmiştir. Buradan yola çıkılarak hem hikâyeleşen olayların bulunması hem de kahramanların içsel dünyalarını yansıtmadan dolayı uygulamalarda biyografi türündeki eserlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Yaş grubu dikkate alınarak Dâhiler Sınıfı kitap setinde bulunan biyografilerden beş tanesi belirlenmiştir:

**Tablo 2.** Okuma stratejilerinin kullanıldığı kitaplar

	Kitap	Yazarı
1.	Dâhiler Sınıfı-Einstein: Sınırsız Deha	Pierdomenico Baccalario
2.	Dâhiler Sınıfı-Mozart: Müziğin Dâhisi	Davide Morosinotto
3.	Dâhiler Sınıfı-Leonardo da Vinci: Zamanın Ötesinde Bir Beyin	Stefano Turconi
4.	Dâhiler Sınıfı-Muhammed Ali: Tüm Zamanların En Büyüğü	Davide Morosinotto
5.	Dâhiler Sınıfı-Newton: Fizik Sihirbazı	Jacopo Olivieri

Uygulamada kullanılan okuma metinleri, araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak okuma stratejisinin içeriği ile uyumuna göre seçilmiştir. İçeriğinde problem olmayan bir metin ile problem çözme stratejisinin birleştirilmesi gibi ortaya çıkabilecek problemlerin ihtimali göz önünde bulundurularak metin-strateji eşleştirmesi yapılmıştır. Her bir stratejide kullanılan metinler, özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir.

Araştırmacı öğretmen, 10 hafta boyunca verilen okuma stratejileri çalışmaları boyunca MEB'e bağlı İstanbul'da bir ortaokulda bizzat bulunmuştur. Bu süreç boyunca bağımsız gözlemci de sınıfta bulunmuş ve ders süreci boyunca notlar almıştır. 10 hafta boyunca verilen eğitimi hazırlayan ve sunumunu gerçekleştiren araştırmacı öğretmen, süreci yönetmiş, öğrencilerin sorularına cevap vermiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere 10 haftada 5 farklı okuma stratejisi eğitimi verilmiştir. Araştırma süreci 1 hafta strateji uygulama, 1 hafta değerlendirme ve yeni uygulamaya hazırlık şeklinde gerçekleştirildiğinden uygulamalar 1 hafta yapılıp 1 hafta yapılmamıştır. Bunun yanı sıra uygulama öncesi uzman görüşlerine göre öğrencilerin her hafta yeni bir stratejiyi uygulamada zorluk çekecekleri öngörülmüştür. Uygulama boyunca her bir okuma stratejisinin nasıl kullanılacağı adım adım gösterilmiştir.



Araştırmanın doğal sürecine ve doğal sonuçlarına müdahalede bulunmaksızın not kâğıtları ve görüşme formlarının uygulanması öncesinde öğrencilerden gelen soruları bire bir yanıtlayarak geçerlilik ve güvenilirliği tehlikeye atabilecek etkenler ortadan kaldırılmıştır.

**Tablo 3.** *Uygulamada kullanılan metinler ve okuma stratejileri*

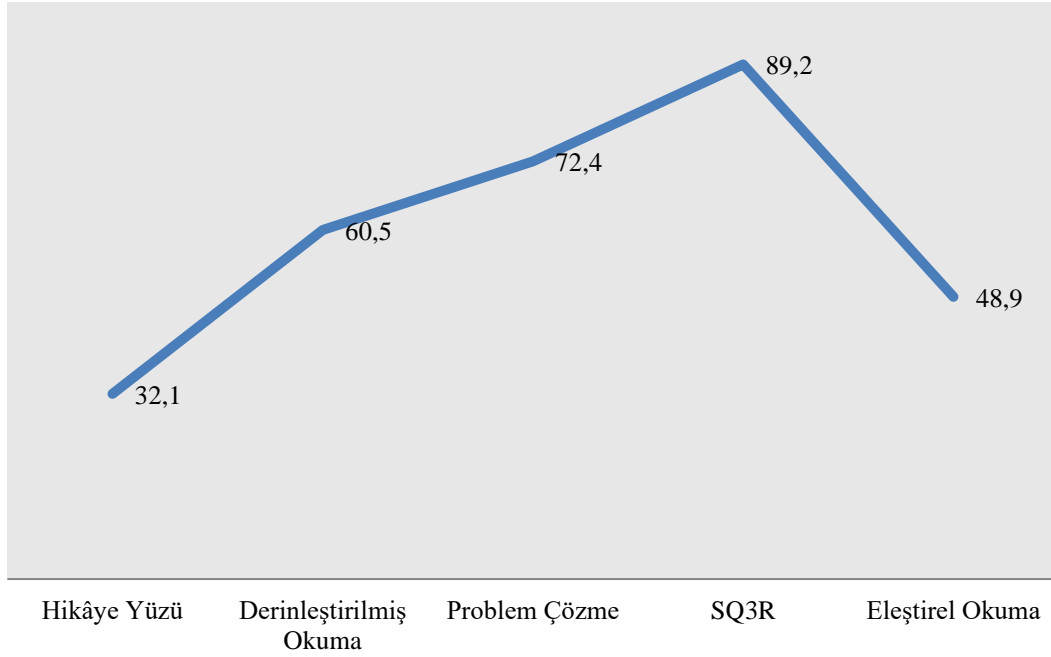
Hafta	Strateji	Okuma Metni	Süre
1. hafta	Hikâyenin Yüzü	Mozart	2 hafta 2 ders saati
2. hafta	Uygulama yapılmamıştır.		
3. hafta	Derinleştirilmiş Okuma	Da Vinci	2 ders 2 ders saati
4. hafta	Uygulama yapılmamıştır.		
5. hafta	Problem Çözme	Einstein	2 ders 2 ders saati
6. hafta	Uygulama yapılmamıştır.		
7. hafta	SQ3R	Newton	2 ders 2 ders saati
8. hafta	Uygulama yapılmamıştır.		
9. hafta	Eleştirel Okuma	Muhammet Ali	2 ders 2 ders saati
10. hafta	Uygulama yapılmamıştır.		

### Bulgular

Bu bölümde alt problemlerden hareketle her bir okuma stratejilerine yönelik ayrı ayrı değişim grafikleri, öğrencilerin belirtilen okuma stratejilerine yönelik görüşleri, araştırmacı öğretmen günlüğü notları ve bağımsız gözlemci notları toplanmıştır.

#### Okuma Stratejilerinin Etkililiği

Uygulanan okuma stratejileri eğitimleri sonrası öğrencilerin her bir stratejiye göre metin altı üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruları cevaplama da yaşadıkları değişim Grafik 1'de gösterilmiştir.



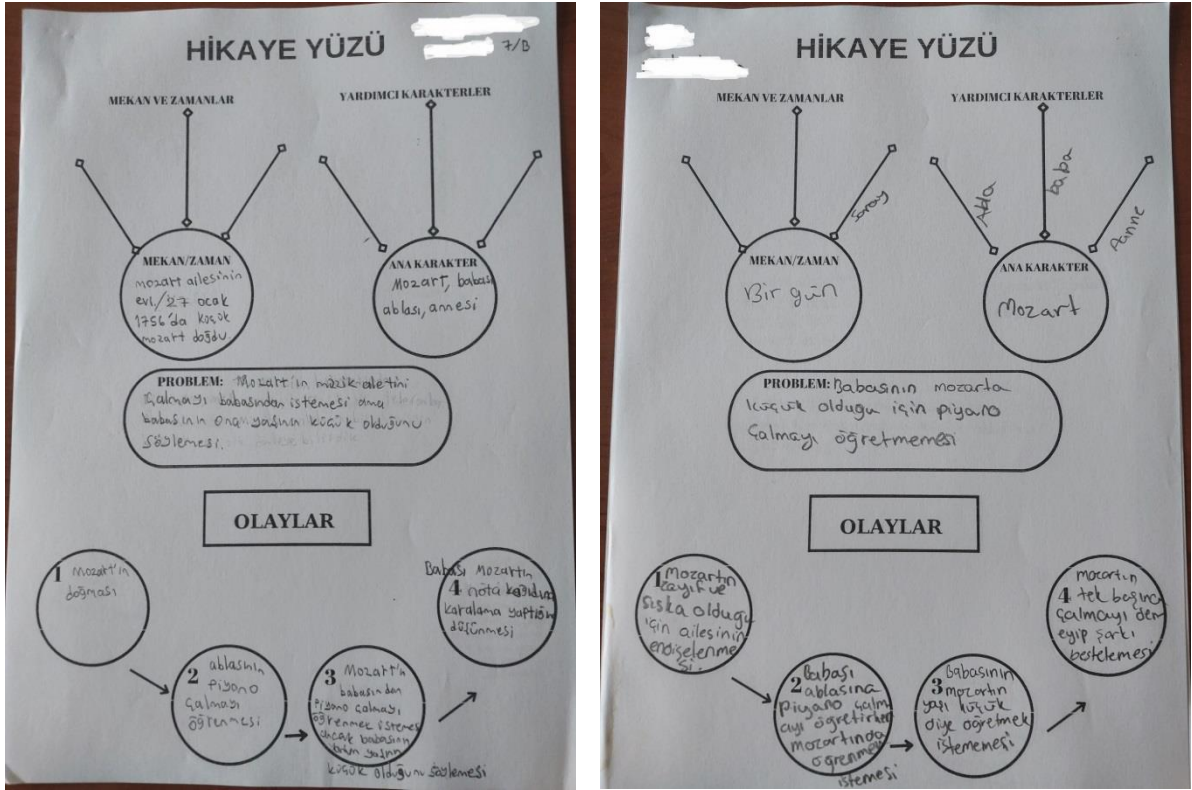
**Grafik 1.** Okuma stratejilerinin üst düzey düşünme becerilerine etkisi

Grafik 1’de 15 öğrencinin ilgili okuma stratejisini kullanarak üst düzey düşünme düzeylerine göre hazırlanan soruları cevaplama oranları incelenmiştir. Grafiğe göre en fazla (%89,2) değişim SQ3R okuma stratejisinde yaşanmıştır. SQ3R stratejisini problem çözme, derinleştirilmiş okuma, eleştirel okuma takip etmektedir. En düşük (%32,1) gelişme ise hikâyenin yüzü stratejisinde yaşanmıştır.

#### **Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi**

Hikâyenin yüzü stratejisinde öğrencilerin metindeki problemi belirleyip mekân ve zaman, ana ve yardımcı karakterler ile metindeki olayları not etmeleri gerekmektedir. Bu stratejide 10 öğrencinin metni okurken hikâyenin yüzü stratejisine yönelik çalışma kâğıdını doğru bir şekilde doldurduğu gözlenmiştir.

Örnekleri verilen öğrenci çalışma kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin okuma sırasında mekân, yer, olay, ana ve yardımcı karakterler ile problemleri doğru bir şekilde not ettikleri görülmüştür.



Resim 1. Hikâyenin yüzü stratejisine uygun örnekler

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında 10 öğrenci metni daha iyi anladığını,

Ö4: Anlamamı sağladı çünkü yerlerine uygun doldurduk.

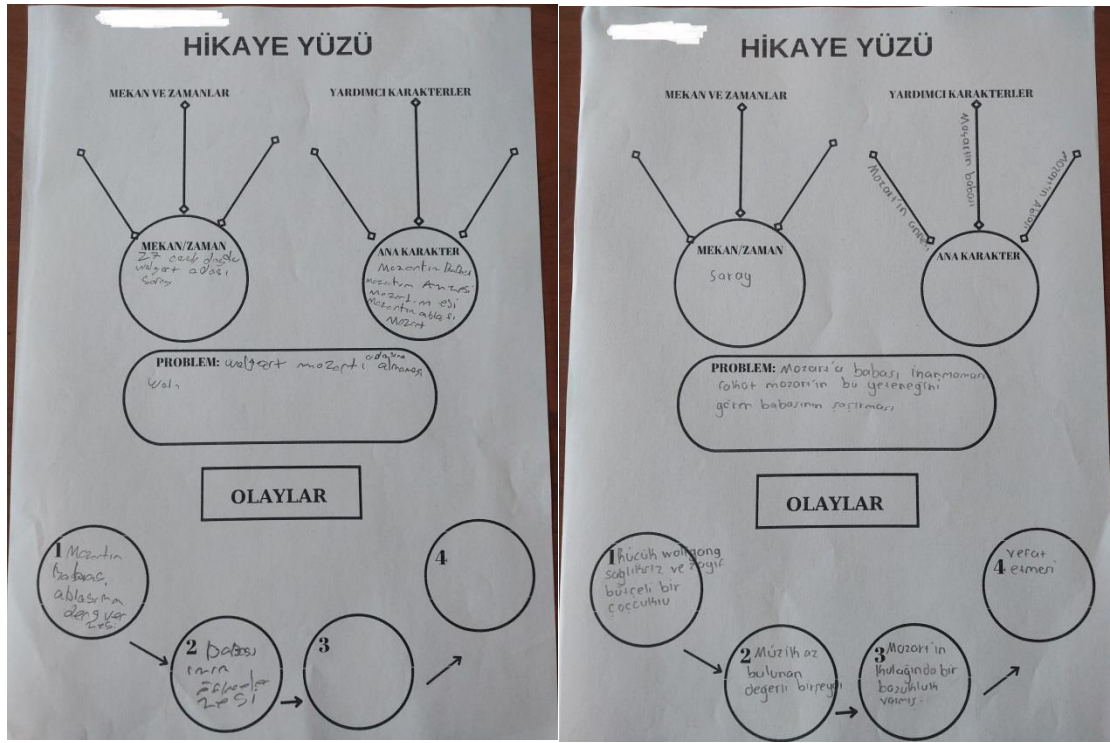
Ö7: Düz okurken aklımda kalmayanları not edince aklımda kalmış oldu.

4 öğrenci detayları fark ettiğini ve pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Ö11: Problemleri de açıkladık. Ayrıntılı verdik.

Ö2: Birkaç defa okumaya gerek kalmadı, pekiştirmiş oldum.

5 öğrenciden ikisinin olayların geçtiği zamanları, iki öğrencinin mekânları, bir öğrencinin de olayları eksik yazdığı gözlenmiştir.



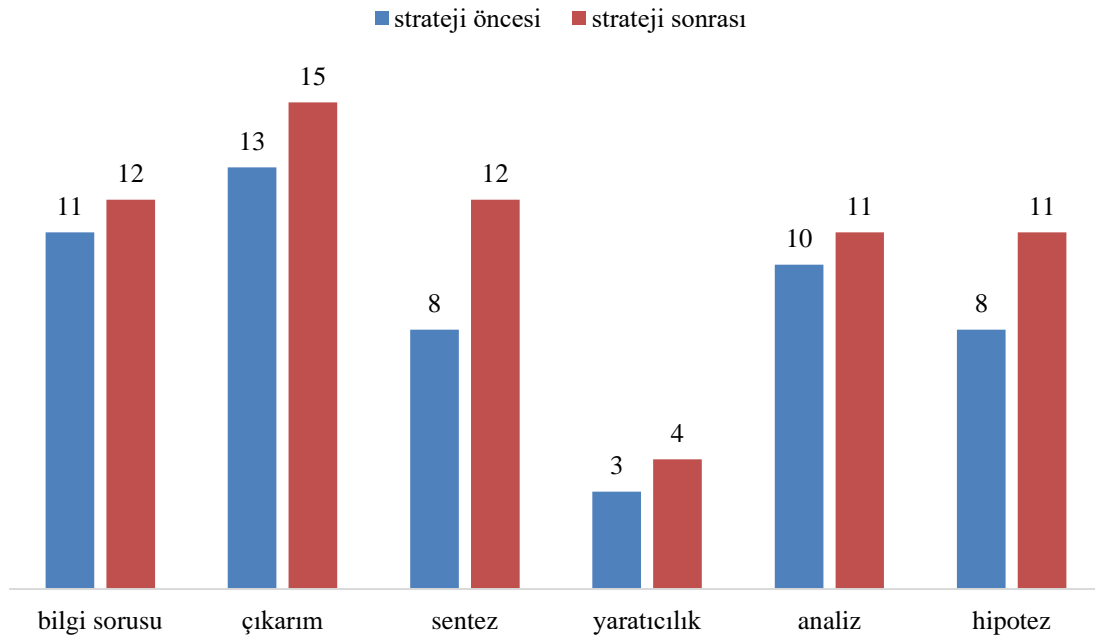
Resim 2. Hikâyenin yüzü stratejine uygun olmayan örnekler

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında belirtilen öğrenciler stratejinin bir değişim yaratmadığını ifade etmiştir:

Ö3: Sağlamadı çünkü bildiğim bilgileri sadece tablo yaptık.

Ö8: Hayır çünkü zaten aklımda olan bilgileri yazdım.

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrenci hikâyenin yüzü stratejisine katılan 15 öğrenciden strateji öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 2. Hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı

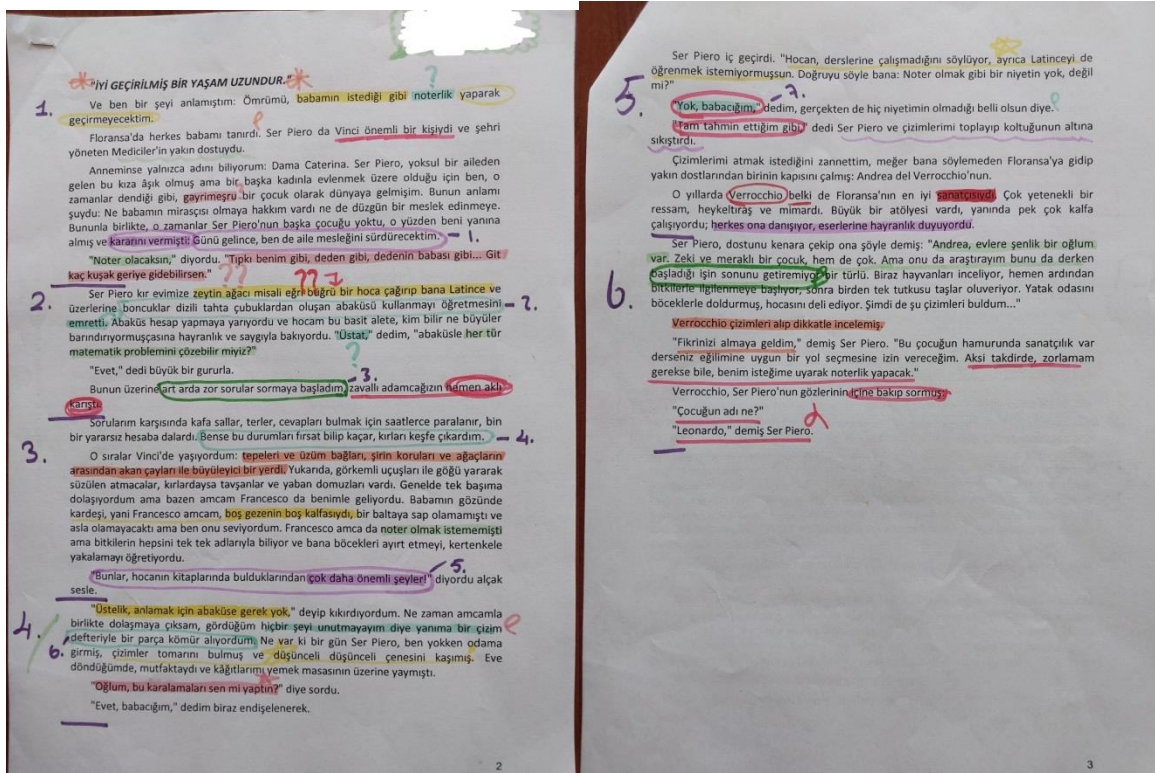
Grafik 2'de öğrencilerin hikâye yüzü stratejisini kullanmadan önce ve stratejiyi kullandıktan sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplarda en çok değişimin sentez sorusunda yaşandığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak hikâyenin yüzü stratejisinin problemi belirleme aşamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Sentez sorusunda da probleme yönelik olarak ortayı bulmak için ne yapılacağı sorulmuştur. Uygulama sonrası öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerden 10'u stratejinin farklılık yaratmadığını ifade etmiştir.

### Derinleştirilmiş Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

Derinleştirilmiş okuma stratejisi kritik noktaların belirginleştiği, öğrencilerin metni paragraflarına ayırdığı ve her birine numara verdikleri, metindeki ana düşünce, anahtar kelimeler, çok önemli noktalar, kafa karıştırıcı bölümler ve bilinmeyen kelime ya da ilk kez duyulan ifadelerin öğretmen tarafından belirtilen sembollerle gösterildiği bir okuma stratejisidir.

Bu stratejide araştırmaya katılan 15 öğrenciden 13'ü metni okurken derinleştirilmiş okuma stratejine uygun olarak metin üzerine işaretlemeler yapmıştır. Bu öğrencilerin metin üzerinde ortak noktalara aynı işaretlemeler yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin metinde geçen gayrimeşru, noter gibi kelimelere soru işareti koyduğu; çizim, kitap, resim, matematik gibi kelimeleri anahtar kelimeler olarak belirlediği; Vinci'nin çevreye yönelik ilgisi, gördüklerini betimleme kabiliyetini anlatabildiği kısımları çok önemli olarak belirlediği; metinde geçen yeteneklere uygun bir alanda çalışmayla ilgili eleştirilerin ana düşünce olarak belirlendiği görülmüştür.



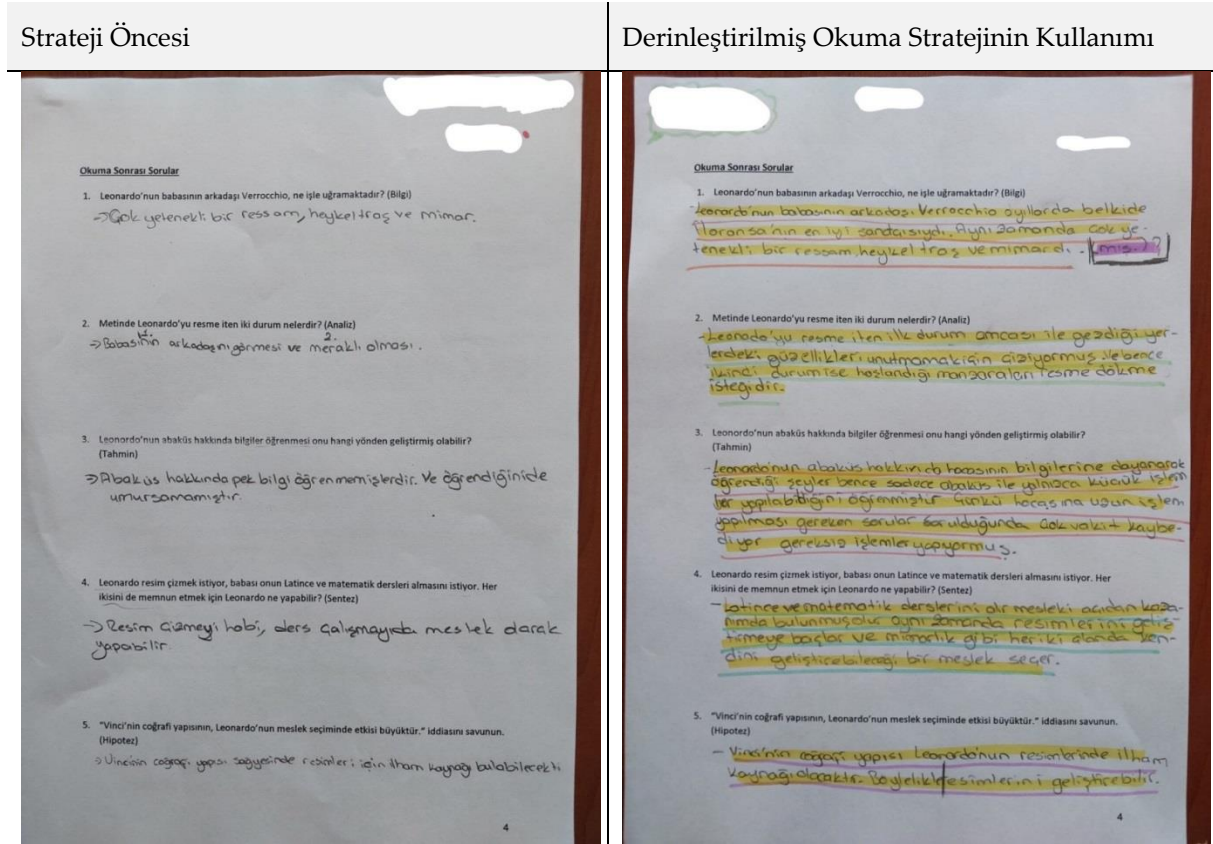
Resim 3. Derinleştirilmiş okuma stratejisine uygun örnekler

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrencilerin tamamı stratejiyi olumlu bulduklarını, metin üzerine yaptıkları çizim ve sembollerin metindeki bilgileri akılda tutmaya yardımcı olduğunu aktarmıştır:

Ö1: Renkli kalemle semboller kolay bulmamızı sağladı.

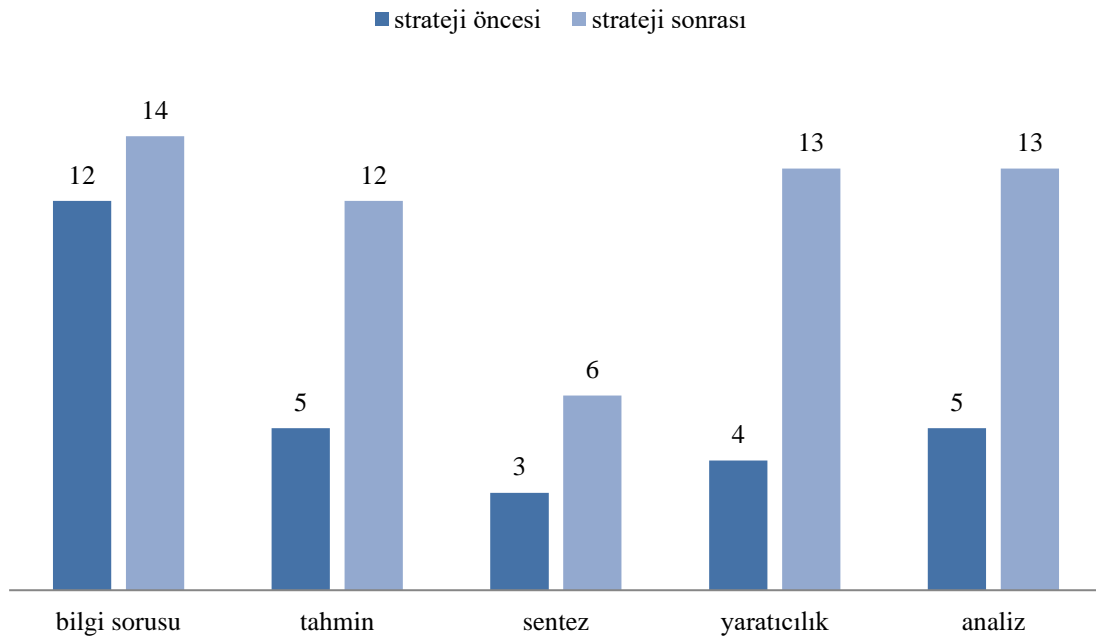
Ö7: Soruları cevaplarırken çizgili kısımlara baktık iyi oldu.

Öğrencilerin strateji öncesi ve sonrasına yönelik yaptığı çalışmalar cevap kağıdında da görülmektedir. Belirtilen öğrenci metin üzerindeki işlemlerin soruları cevaplama katkı sağladığını ifade etmiştir:



Resim 4. Derinleştirilmiş okuma stratejisinin kullanımı

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrencinin derinleştirilmiş okuma stratejisi öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 3. Derinleştirilmiş okuma stratejisinin kullanımı

Grafik 3'te öğrencilerin derinleştirilmiş okuma stratejisini kullanmadan önce ve stratejiyi kullandıktan sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

Derinleştirilmiş okuma strateji eğitimleri sonrası gelişim gösteren 3. okuma stratejisidir. Öğrencilerin soruları cevaplama en çok değişimi yaratıcılık sorusunda yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerle uygulama sonrası yapılan görüşmelerde stratejinin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını onlarda farklı çağrışımlar sağladığını, metni daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

### Problem Çözme Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

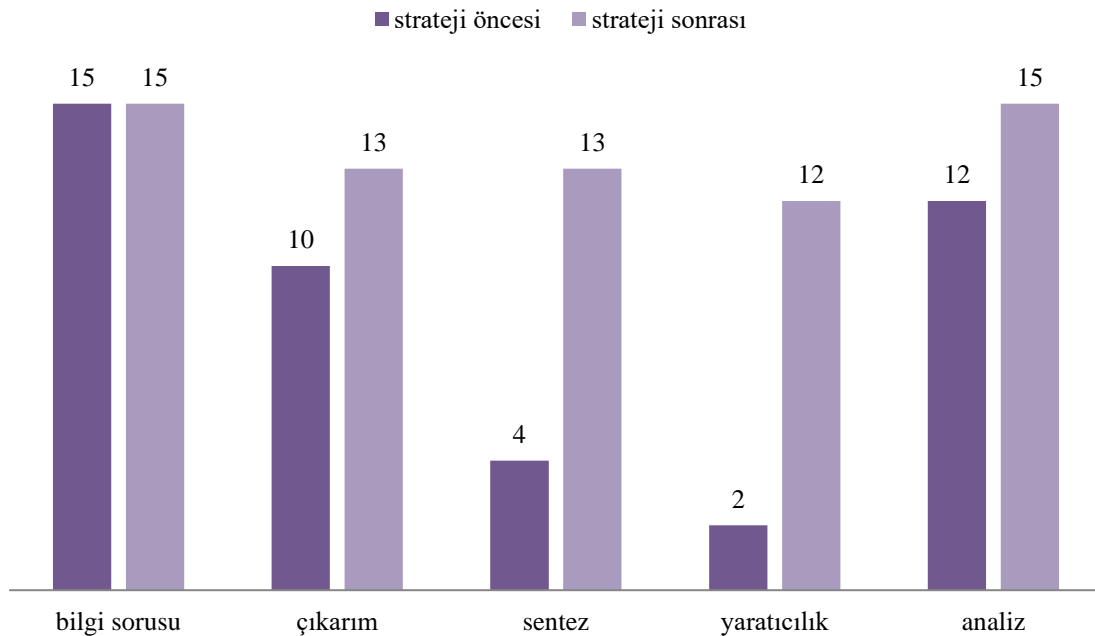
Probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yola çıkılarak araştırma kapsamında kullanılan bu stratejide öğrenciler tarafından metindeki problemin belirlenmesi, öğrencilerin kendilerini metindeki kahramanlardan birinin yerine koymaları, öğrencilerin tespit edilen probleme yönelik alternatif çözüm yolları bulmaları, öğrencilerin buldukları çözümlerden en iyisini belirlemeleri ve paylaşmaları beklenmektedir. Problem çözme stratejisinde öğrencilerin metin üzerinde herhangi bir çalışma yapmadıkları gözlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrencilerin tamamı stratejiyi olumlu bulduklarını, problemi tespit edip çözümüne yönelik beyin fırtınasının metni anlamalarına yardımcı olduğunu aktarmıştır:

Ö3: Fikirlerimizi söylemek güzeldi, hiç yanlış söyleyen olmadı.

Ö10: Herkes çözümünü söyledi, matematik gibi değildi.

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrencinin problem çözme stratejisi öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



Grafik 4. Problem çözme stratejisinin kullanımı

Grafik 4'te öğrencilerin problem çözme stratejisini kullanmadan önce ve stratejiyi kullandıktan sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

Problem çözme okuma stratejisi metin altı sorulara verilen cevaplar doğrultusunda en çok gelişim görülen 2. okuma stratejisidir. Bu doğrultuda öğrencilerin en çok yaratıcılık sorusunda gelişim

yaşadıkları görülmüştür. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin yaratıcı fikirlerini desteklediği için bu gelişimin ortaya çıktığı düşünülmektedir.

### SQ3R Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi

SQ3R okuma stratejisi öğrenciler tarafından metnin tipografisinin çıkarıldığı bir stratejidir. Bu stratejide metindeki ilişkiler ve karakterlerin özellikleri yazılmaktadır.

Bu stratejide araştırmaya katılan 15 öğrencinin tamamı SQ3R okuma stratejisine göre metne yönelik sorular oluşturmuş, tüm bunlar tahtaya yazılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrencilerin tamamı stratejiyi olumlu bulduklarını, belirlenen sorulara cevap aramanın metni anlamalarına yardımcı olduğunu aktarmıştır:

Ö7: Kendimizin soru hazırlaması ve arkadaşlarımıza sormamız güzeldi.

Ö9: Mantıksız kısımları bulmak güzeldi.

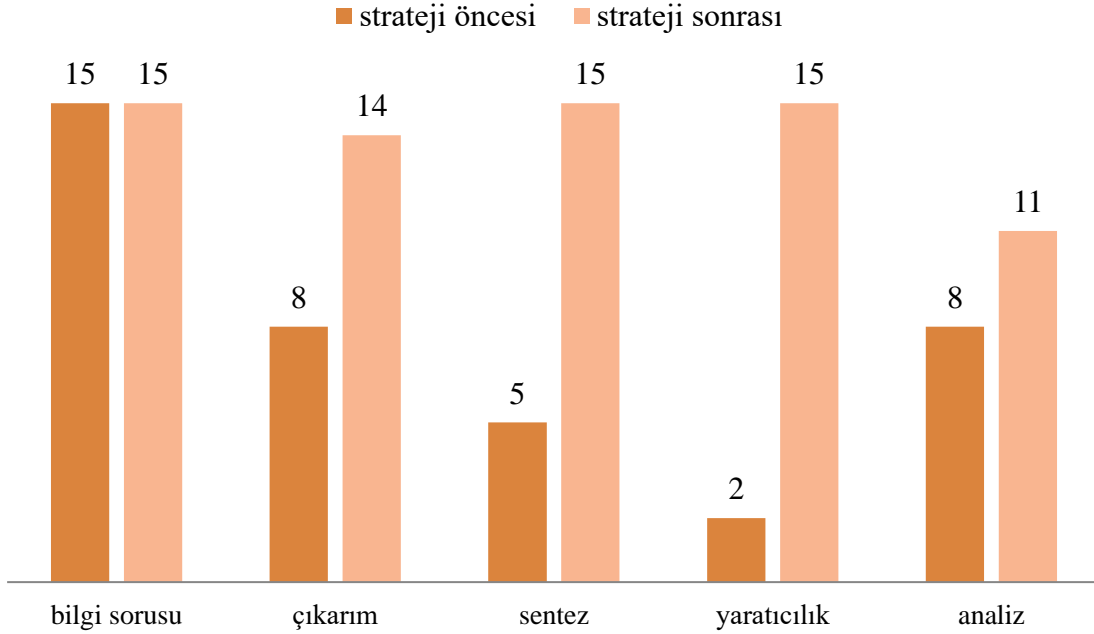
Öğrencilerin strateji öncesi ve sonrasına yönelik yaptığı çalışmalar cevap kağıdında da görülmektedir. Belirtilen öğrenci metin üzerindeki işlemlerin soruları cevaplamada katkı sağladığını ifade etmiştir:

Strateji Öncesi	SQ3R Stratejisinin Kullanımı
<p>Okuma Sonrası Sorular- SQ3R Stratejisi</p> <p>1. Isaac'ın ailesi hangi işle uğraşmaktadır? (Bilgi) Isaac'ın ailesi hayvançılık yapan inek ve koyun besleyen çiftçilerdir.</p> <p>2. Isaac neden girişken, insan canlısı bir çocuk olamadı? (Analiz) Çünkü Isaac'ın babası öldükten sonra bir way baba ile geçinmek zorunda kalmıştı. Annesi onu babalarına bırakıp usaklara gitmesi ve sekiz yıl sonra 3 çocukla geri dönmesi onu psikolojik olarak etkilemiştir.</p> <p>3. Isaac'ın babası ölmesiyle ilgili hangi belgeyi X işaretli ile imzalamaktadır. Günümüzde insanlar bunun için hangi çözüm yolunu bulmuştur? Bilmeyorum</p> <p>4. Newton'un kişiliği nasıl tanımlayabiliriz? Bu kadar girişken kişiliği olmasında hangi kişilik özellikleri etkili olmuştur? (Sentez)</p> <p><b>İyi Özellikleri</b> Matematik dahesi Zeki</p> <p><b>Kötü Özellikleri</b> Hırslı Kibirli Akraba Hiç gitmemesi</p> <p><b>Üretken olmasını Sağlayan Özellikleri</b> - Zorluklarda bas edebilmesi</p> <p>5. Isaac doğduğunda çok zayıf ve küçükmiş. Derebeylik şartlarında bu çocuğun yaşayacağına pek çok kişi ihtimal vermemektedir. Sizce derebeylik şartları nasıl ki Isaac'ın hayatta kalmasına ihtimal verilmiyor? Derebeylik şartlarına göre çocuklar sigirli, yaprak ve kılıplı olmalı ancak o şekilde hayatta kalabiliyorlar diye düşünüyordum...</p>	<p>Okuma Sonrası Sorular- SQ3R Stratejisi</p> <p>1. Isaac'ın ailesi hangi işle uğraşmaktadır? (Bilgi) Hayvançılık yapıyorlar, inek ve koyun besleyen çiftçilerdir.</p> <p>2. Isaac neden girişken, insan canlısı bir çocuk olamadı? (Analiz) Annesi Newton'u bırakıp başka biriyle evlendiği için kendini yalnız hissetmiş olabilir.</p> <p>3. Isaac'ın babası ölmesiyle ilgili hangi belgeyi X işaretli ile imzalamaktadır. Günümüzde insanlar bunun için hangi çözüm yolunu bulmuştur? Günümüzde okul zorlu ve insanları parmak izi kullanarak imza atabiliyorlar.</p> <p>4. Newton'un kişiliği nasıl tanımlayabiliriz? Bu kadar girişken kişiliği olmasında hangi kişilik özellikleri etkili olmuştur? (Sentez)</p> <p><b>İyi Özellikleri</b> Zeki Çalışkan Hırslı Hayvansever</p> <p><b>Kötü Özellikleri</b> İnatçı Kibirli Akraba Hırslı İnce donuk</p> <p><b>Üretken olmasını Sağlayan Özellikleri</b> - Çalışkan / Zeki - Hırslı - İnatçı</p> <p>5. Isaac doğduğunda çok zayıf ve küçükmiş. Derebeylik şartlarında bu çocuğun yaşayacağına pek çok kişi ihtimal vermemektedir. Sizce derebeylik şartları nasıl ki Isaac'ın hayatta kalmasına ihtimal verilmiyor? O zamanda zayıf çocukların hayatta kalması için ihtimal vermemiş olabilirler.</p>

Resim 5. SQ3R stratejisinin kullanımı

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrenciden strateji öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:





**Grafik 5.** SQ3R stratejisinin kullanımı

Grafik 5'te öğrencilerin SQ3R stratejisini kullanmadan önce ve stratejiyi kullandıktan sonra metin altı soruları doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

SQ3R stratejisi, en çok gelişim görülen okuma stratejisidir.

Öğrencilerin soruları cevaplama en çok değişimi yaratıcılık sorusunda yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerle uygulama sonrası yapılan görüşmelerde stratejinin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını onlarda farklı çağrışımlar sağladığını, metni daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir:

Ö7: Kendimizin soru hazırlaması ve arkadaşlarımıza sormamız güzeldi.

Ö9: Mantıksız kısımları bulmak güzeldi.

#### **Eleştirel Okuma Stratejisinin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Etkisi**

Eleştirel okuma stratejisinde öğrenciler metin üzerine sorular hazırlamış, metindeki anahtar ifadeleri belirlemişlerdir. Bu stratejide öğrenciler metindeki zıt durumları, oluşan durumların nelere yol açtığını, metindeki durumlar ile günlük hayattaki benzer durumları sıralamışlardır.

Bu stratejide araştırmaya katılan 15 öğrenciden 9'unun metinle ilgili sorular hazırladıkları ve metinde oluşan durumların neden ve sonuçlarını açıkladıkları görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında 15 öğrenciden 9'u stratejiyi olumlu bulduklarını, özellikle metindeki durumların kendilerini etkilediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

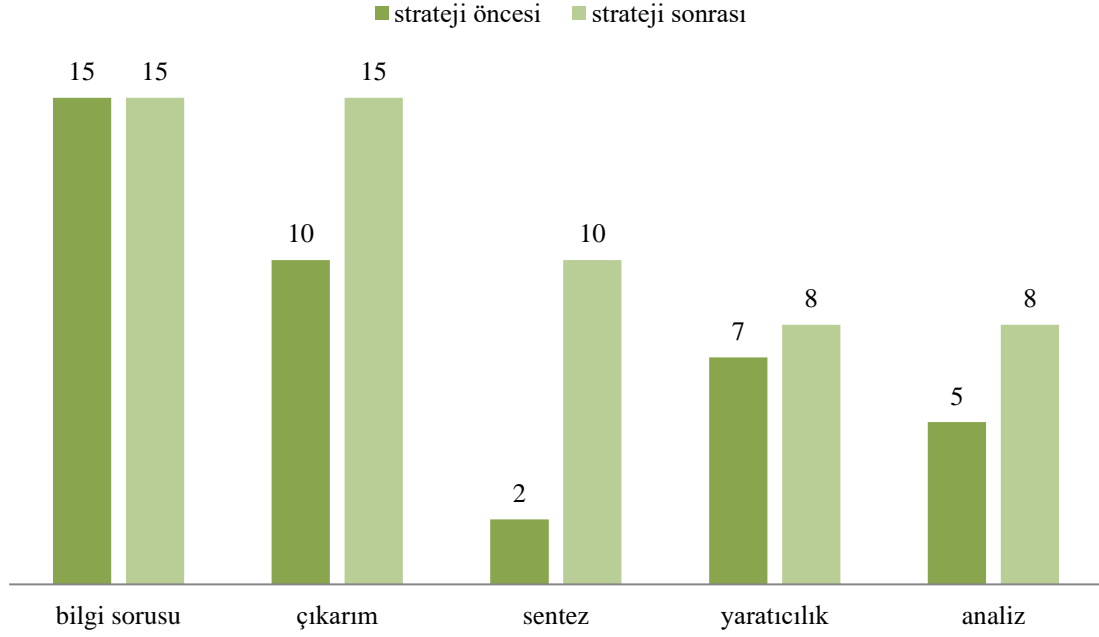
Ö4: Metinde ırkçılık konusu işleniyordu. Herkes farklı düşünüyor o yüzden güzeldi, eğlendim.

Ö12: Muhammed Ali'nin yaşadığı ayrımcılığı herkes yaşıyor. Çok etkilendim.

Öğrencilerden 1'i ise metindeki tutarsız durumu bulduğunu ancak çözüm önerisi bulamadığı için zorlandığını ifade etmiştir:

Ö13: Su satan kadının ne yaparsa işten kovulmayacağı sorusu zordu. Bence çözümsüz.

Araştırma sürecinin tamamına katılan 15 öğrenciden strateji öncesi ve sonrasına dair soruları doğru cevaplama sayıları şu şekildedir:



**Grafik 6.** Eleştirel okuma stratejisinin kullanımı

Grafik 6'da öğrencilerin eleştirel okuma stratejisini kullanmadan önce ve stratejiyi kullandıktan sonra metin altı sorularını doğru cevaplama durumları incelenmiştir.

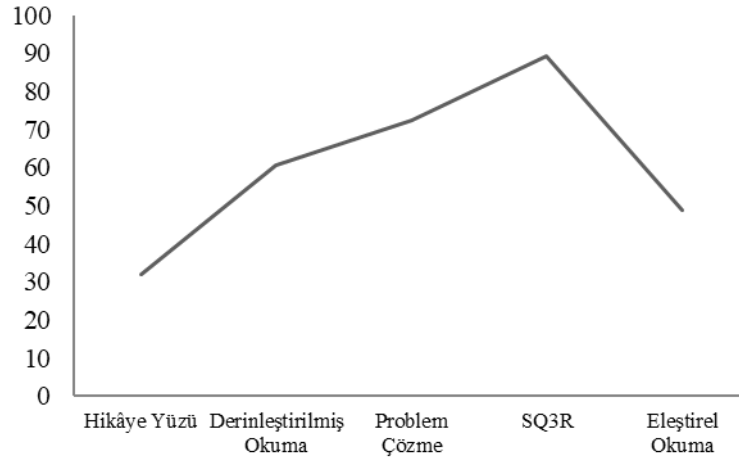
Eleştirel okuma stratejisi, metin altı sorulara verilen cevaplar doğrultusunda en çok gelişim görülen 4. okuma stratejisidir. Öğrencilerin soruları cevaplamadaki en çok değişimi sentez sorusunda yaşadıkları görülmüştür. Sentez sorusunda gelişimin sebebi olarak sentez sorusunun öğrencilerin iki durum arasında kalıp her iki duruma da uygun bir çözüm bulmalarına yöneliktir. Sentez, aynı zamanda eleştirel okuma stratejisinin uygulama basamaklarında da uygulanmaktadır.

#### Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınan 24.11.2022 tarihli ve 0912 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

#### Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, üst düzey düşünme becerileri kullanılarak hazırlanan okuma metin altı sorularına okuma stratejileri kullanmadan önce ve kullandıktan sonra verdikleri cevapları değerlendirilmiş; araştırma sonuçları araştırmacı öğretmen günlüğü, bağımsız gözlemci notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen görüşler ile desteklenmiştir. Araştırma verilerine göre 7. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerinden en çok (%82,1) SQ3R stratejisini kullandıklarında metin altı sorularını çözmede başarılı oldukları, hikâye yüzü stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi içeren metin altı soruları cevaplamaında sınırlı kaldığı görülmüştür.



Araştırma sonucuna göre 7. sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini %82,1 ile en çok SQ3R okuma stratejisinde, en az ise hikâye yüzü stratejisinde cevaplayabildikleri tespit edilmiştir: Araştırmanın birinci haftası ilk ders Mozart metni üst düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlanan sorularıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) müfredatı dahilinde öğrencilerle uygulanmış, ardından aynı metin ve aynı sorular hikâyenin yüzü stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin soruları doğru cevaplama %32,1 oranında artış göstermiştir. Öğrenciler stratejiyi soruları cevaplama öncesi kullanırken problemi belirleme, mekân, zaman, ana ve yan karakterlerin not edilmesi konusunda kolaylık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilgi ve hatırlama, düzeyine yönelik sorular ile analiz sorusunda da gelişim gösterdikleri ancak yaratıcılık sorusunda gelişim gösteremedikleri görülmüştür. Bu stratejinin yaratıcılık becerisine yönelik bir bölüm içermemesi bu durumun nedeni olarak görülmüştür. Dönmez & Yazıcı (2006) çalışmalarında hikâyenin yüzü stratejisinin özellikle hikâye edici metinlerdeki öğelerin hatırlanması, tanımlanması ve anlaşılması için iskelet kurmada etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu öğrencilerden Ö2'nin "Karakterler ve yerler not edildiği için akılda kaldı." ifadesi de bu sonucu doğrulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü haftası Da Vinci metni ilk derste Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2019) göre işlenmiştir. İkinci derste aynı metin derinleştirilmiş okuma stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji gelişim düzeyinin en iyi olduğu 3. okuma stratejidir. Bu stratejide öğrenciler en çok yaratıcılık sorusunda gelişim yaşamışlardır. Derinleştirilmiş okuma stratejisinde öğrenciler semboller vasıtasıyla metni anlamada kendilerine yardımcı olacak olan öğeleri, örtülü anlamları ve yazarın vermek istediği fikirleri belirgin hale getirmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin yaratıcılık sorusunda cevabı metinde olmayıp ancak Da Vinci'yi gelecekte etkileyebilecek olan yolları buldukları düşünülmektedir. Temizkan (2008)'a göre okuma sırasında yerine getirilmesi gereken başka önemli bir adım da öğrencilerin dikkatini metnin önemli noktalarını belirlemek üzere kullanılacak cümle ve paragraflara çekmektir. Güçlüer & Baştuğ (2022) da çalışmalarında metinde kullanılan sembollerin tekrar okuduklarını, araştırma yaptıklarını ve yeni bir yaratma içine girdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte metindeki olaylar da öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Ayrıca yazarlar çalışmalarında derinlemesine okumada metindeki işlenen konuların öğrencilerin ilgilerini artırdığını, bu durumun sürecin tasarlanmasında ve stratejinin genişletilmesinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu durumu Ö6 görüşme formunda şu şekilde dile getirmiştir: Metin ilgimizi çekti, hep resim yapıyor.

Araştırmanın beşinci haftası Einstein metni ilk derste TDÖP'e (MEB, 2019) göre işlenmiş. İkinci derste aynı metin problem çözme stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji gelişimin en çok olduğu 2. okuma stratejisidir. Bu stratejide en çok yaratıcılık ve sentez sorularında gelişim yaşanmıştır. Araştırma öncesinde uzman görüşlerine göre problem çözme stratejisi için en uygun metnin Einstein

metni olduğu öngörülmüştür. Bunun nedeni metinde karakterin başına gelen problemlerdir. Altunkaya & Sülükçü (2018) yaptıkları çalışmada problem çözme stratejisinin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini artırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Benzer (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin soruna çözüm yollarını üretmelerinin onları özgün ve yaratıcı düşüncelerine teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Gürses (2002) çalışmasında okuma stratejilerinin uygulaması halinde metinlerin daha etkili bir şekilde anlaşılacağını belirtmiştir. Bu durumu öğrenci görüşleri de desteklemektedir. ÖZ "Herkes çözüm buldu, yanlış söyleyen olmadı." görüşüyle fikirlerini dile getirmiştir.

Araştırmanın yedinci haftası Newton metni ilk derste TDÖP'e (MEB, 2019) göre işlenmiş. İkinci derste aynı metin SQ3R okuma stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji, gelişimin en iyi olduğu okuma stratejisidir. Öğrenciler en çok yaratıcılık ve sentez sorularında gelişim göstermiştir. Öğrenciler bu metinde SQ3R stratejisine uygun olarak metinle ilgili en merak uyandıracak soruları hazırlamış oldukları için üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorularda başarılı oldukları düşünülmektedir. Gelen (2003)'in yaptığı çalışmada okuma stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir Arı (2014) yaptığı çalışmada soru sorma aşamasında metin okuma öncesi hazırlanan soruların okuma sırasının merak uyandırmasını ve okuduğunu anlamının artmasını sağlayacağını ifade etmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu haftası Muhammed Ali metni ilk derste TDÖP'e (MEB, 2019) göre işlenmiş. İkinci derste aynı metin eleştirel okuma stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Bu strateji, kullanım sonrası gelişim görülme bakımından 4. sırada yer almaktadır. Eleştirel okumada öğrencilerden metin üzerine iki görüşü de görerek orta yolu bulma, olaylara iki tarafın penceresinden de bakabilme stratejisidir. Belet (2011) çalışmasında öğretici nitelikteki metinlerin özellikle gazete haberleri ve tv programları gibi günlük yaşamı yansıtan materyallerin öğrencileri eyleme soktuğunu belirtmekte öğrencileri bir fikir oluşturmaya motive ettiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin okuma stratejilerini metinlerde uygulayabilme, stratejilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı soruları çözmede etkisi; öğrenci, öğretmen ve bağımsız gözlemci görüşlerinden yola çıkılarak öğretmenlerin ortaokul öğrencileriyle bu stratejileri uygularken dikkate alabilecekleri önerilerde bulunulmuştur:

1. Hikâyenin yüzü stratejisinin daha çok hikâye edici metinlerde kullanılması ve öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı soruları cevaplaması gereken durumlarda kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

2. Derinleştirilmiş okuma stratejisi uzun metinlerde ve örtülü anlam içeren metin çözümlerinde, üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı sorularda kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

3. Problem çözme stratejisi ile sınıfta karmaşık ve gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümü etrafında hazırlanacak Türkçe ders planı ile öğrencilerin hem zihin becerileri geliştirileceği hem de derse aktif olarak katılmaları sağlanacağı düşünülmektedir.

4. SQ3R okuma stratejisi ile öğrencilerin karşılaştıkları metin ile ilgili sorular hazırlamaları ve buna yönelik okuma yapmalarından dolayı farklı üst düzey düşünme becerilerine yönelik gelişimlerinin sağlanmasına olanak sağladığı için farklı metin türleri ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik metin altı sorularla da uygulanması önerilmektedir.

5. Eleştirel okuma stratejisi küçük, basit ve ayrıntıları net olan metinleri inceleme ile başlayarak hangi durumların ne ile sonuçlanacağına dair analitik düşünce yapısı kazandırmayı desteklediği için öğrencinin yaş grubu gözetilerek hikâye edici metinlerde uygulanması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Altun, H., & Yeşilpınar Uyar, M. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1519-1535.
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Artuğ, A., & Alkın-Şahin, S. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini yordama düzeyi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 644-656.
- Belet, Ş. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Biliş/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 67-96.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının Pisa okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Benzer, A., & Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Benzer, A. (2021). *Çocuklar için dinleme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim*, 40(185) 8-21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 137-154.
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), 417-430.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Güçlüer, S., & Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297-316.
- Güneş, F. (2017). Okuma sürecinde metindeki anlamdan zihindeki anlama. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 7-25. Doi: 10.18033/ijla.3521.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. Doi: 10.16916/aded.1016659.
- Kanık Uysal, P. & Gültekin Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66. Doi: 10.35233/oyea.1112647.
- Karakoç Öztürk, B. & Yıldırım, B. (2022). Ortaokul düzeyindeki okuma etkinliklerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 10(1), 77-102. Doi: 10.29228/ijlet.57807.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kuşdemir, Y. & Katrancı, M. (2015). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. Doi: 10.15390/EB.2016.4951.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Mekuria, A., Bushisho, E. W., & Wubshet, H. (2024). The effects of reading strategy training on students' reading strategy use and critical reading ability in EFL reading classes. *Cogent Education*, 11(1). Doi: 10.1080/2331186X.2024.2310444.
- Olshavsky, J. E. (1977). Reading as problem solving: an investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12(4), 654-674. Doi: 10.2307/rrq.747446.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 119-134). Anı Yayıncılık.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Robinson, D. (2012). *A comparative, holistic, multiple-case study of the implementation of the strategic thinking protocol and traditional strategic planning processes at a Southeastern University*. Unpublished doctoral thesis, Florida Atlantic University, Florida.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89. Doi: 10.48066/kusob.901731.
- Sarıkaya, B., Yayan, E. & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. Doi: 10.54979/turkegitimdergisi.1307757.
- Stevens R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages, *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21-26.

- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. Doi: 10.15869/itobiad.952572.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. & Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597. Doi: 10.16916/aded.1104406.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9,131-139.
- Zhang, Z. (1993). Literature review on reading strategy research. *Annual Conferance of Mid-South Educational Research Association* 10-12 November 1993 in (s. 1-18). New Orleans: USA.

## Extended Abstract

### Introduction

Although reading often seems like a random action, it is a process that requires the active use of many high-level thinking skills. In this process, the reader focuses on his/her previous knowledge and the problems in the text (Karatay, 2018, p. 36). Reading strategies are action-facilitating strategies that guide the reader and are used before, during and after reading. Reading strategies that will improve reading comprehension skills have a facilitating effect not only before and during reading, but also in solving sub-text questions after reading. Yılmaz (2008, p. 136-138)

Reading strategies play an effective role not only in solving questions at the knowledge/remembering level, but also in questions that need to be solved using higher-order thinking skills. Because strategies require the use of high-level thinking skills when putting them to work.

In the literature, Turkish lessons are thought to be important in terms of developing students' higher-level thinking skills (Sur, 2022). Based on these requirements, many studies have been carried out to improve high-level thinking skills in reading comprehension.

With reading strategies, students eliminate the problems that hinder their reading comprehension skills. Strategies also require students to think more, use their inference, interpretation, application of knowledge and hypothesis skills (Olshavsky, 1977: 671). In this research, it was aimed to determine the level of secondary school students' ability to use reading strategies and to obtain their opinions on the specified reading strategies. The problem statement of the research is as follows:

What are the effects of reading strategies on secondary school students' reading comprehension and higher-order thinking skills and their opinions on the application of reading strategies?

### Method

"The case study model, one of the qualitative research methods, was used in the research. According to Gall, Borg and Gall (1996; cited in Büyüköztürk et al. 2021, p. 24), case studies are used to describe the details of an event, to make possible explanations and to evaluate it. For the purpose of the research, multiple case and holistic multiple case design, which are among the case study types, were used. Robinson (2012, p. 5) states that in holistic multi-case designs, different situations are analyzed

and then compared. Accordingly, in the study, students were given 5 different reading strategy training, and their opinions about reading strategies were compared with the opinions of independent observers.

Before the application process, sub-text questions containing high-level thinking skills were created for the determined texts and combined with reading strategies determined in line with expert opinions. The prepared activities were presented to 3 expert opinions, and the validity and reliability of the activities were ensured in this way.

The study group of the research was formed with 15 out of 28 students in the 7th grade of a secondary school in Istanbul, taking into account the balance criterion in terms of student level in order to obtain reliable data. In order to ensure accessibility and easy sustainability in school and classroom selection, the classroom where the researcher was assigned and taught was chosen.

The data collection tools in the research include reading strategies worksheets that students practice on, text photocopies, semi-structured interview forms, researcher teacher diary and independent observer forms. During the 10 weeks during which the research was conducted, students were given training in 5 different reading strategies. Interview form; It was collected through 4 questions based on what the students pay attention to while reading the texts, whether they follow a path to ensure understanding, and the advice they give for reading.

The reading texts used in the application were selected by the researcher based on their compatibility with the content of the reading strategy by consulting an expert opinion.

In face of story strategy, it was observed that the most change in the answers given by the students to the questions was experienced in the synthesis question. The reason for this is thought to be effective in the problem identification phase of the face of the story strategy.

Deep reading strategy is the third reading strategy that develops after deep reading strategy training. It was determined that the students experienced the most change in answering the questions in the creativity question.

Problem-solving reading strategy is the 2nd most developed reading strategy in line with the answers given to the questions below the text. In this regard, it was observed that the students experienced the most improvement in the creativity question. It is thought that this development occurred because the problem-based learning approach supports students' creative ideas.

In SQ3R reading strategy, it was determined that the students experienced the most change in answering the questions in the creativity question. In the interviews held with the students after the application, they stated that the strategy revealed their creativity, provided them with different associations, and that they understood the text better.

Critical reading strategy is the 3rd reading strategy with the most improvement in line with the answers given to the questions below the text. It was observed that the students experienced the most change in answering the questions in the synthesis question.

### **Result and Discussion**

According to the research data, it was observed that 7th grade students were most successful in solving sub-text questions when they used the SQ3R strategy (82.1%) among the reading strategies, and that the story face strategy was limited in answering the sub-text questions involving higher-level thinking skills.



Students' ability to apply reading strategies in texts, the effect of strategies on solving sub-text questions regarding higher order thinking skills; Based on the opinions of students, teachers and independent observers, suggestions have been made that teachers can take into consideration when applying these strategies with secondary school students:

1. It is thought that the deepened reading strategy should be used in long texts, text solutions containing implicit meaning, and sub-text questions aimed at higher order thinking skills.

2. It is thought that the Turkish lesson plan, which will be prepared around the problem solving strategy and the solution of complex and real-life problems in the classroom, will both improve the students' mental skills and enable them to actively participate in the lesson.

3. Since the SQ3R reading strategy allows students to develop different higher-level thinking skills by preparing questions about the text they encounter and reading accordingly, it is recommended to apply it with different text types and sub-text questions for higher-level thinking skills.



## Turkish Textbooks in Terms of Speaking Methods and Techniques

Fatma Nur DOĞAN<sup>1</sup> & Ahmet Turan SİNAN<sup>2</sup>

### Abstract

The aim of this study is to examine the speaking activities in 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks in terms of speaking methods and techniques. The study was carried out with the document review method in a qualitative approach. Study material 6th grade Turkish textbooks by the Ministry of National Education Publications and Anka Kuşu Publishing House, 7th grade Turkish textbook by Dörtel Publishing, 8th grade Turkish textbooks by Ministry of National Education Publications and Ferman Publishing are textbooks. The data were analyzed with the descriptive analysis method. Speaking activities in the 5 books included in the study were examined in terms of distribution of speaking methods and techniques. As a result of the research, it was determined that guided speaking methods and techniques were used the most at all grade levels and therefore speaking methods and techniques were not distributed evenly in the textbooks. However, among the books prepared for the 6th grade, it was determined that the book of the Ministry of National Education Publications was richer in terms of both the number of speaking activities and speaking methods and techniques than the book of Anka Kuşu. Among the books prepared for the 8th grade, it has been determined that the book by Ferman Publishing is richer in terms of both the number of speaking activities and speaking methods and techniques than the book of the Ministry of National Education Publications. In addition, it was observed that the 8th grade Turkish textbooks were prepared more carefully than other grade levels in terms of the number of speaking activities and the variety of speaking methods and techniques.

### Keywords

Speaking

Speaking Activities

Speaking Methods and Techniques

Turkish Textbook

## Konuşma Yöntem ve Teknikleri Bakımından Türkçe Ders Kitapları

### Özet

Bu çalışmanın amacı 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini konuşma yöntem ve teknikleri açısından incelemektir. Çalışma nitel yaklaşımda doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma materyali Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ve Anka Kuşu Yayınevi'ne ait 6. sınıf Türkçe ders kitapları, Dörtel Yayıncılık'a ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ve Ferman Yayıncılık'a ait 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında bulunan 5 kitaptaki konuşma etkinlikleri konuşma yöntem ve tekniklerine dağılım bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda bütün sınıf düzeylerinde en fazla güdümlü konuşma yöntem ve tekniğinin kullanıldığı ve dolayısıyla ders kitaplarında konuşma yöntem ve tekniklerinin dengeli bir biçimde dağıtılmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte 6. sınıfta Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait kitabın Anka Kuşu'na ait kitaba göre hem konuşma etkinliklerinin sayısı hem de konuşma yöntem ve teknikleri bakımından daha zengin olduğu belirlenmiştir. 8. sınıfta ise Ferman Yayıncılık'a ait kitabın Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait kitaba göre hem konuşma etkinliklerinin sayısı hem de konuşma yöntem ve teknikleri bakımından daha zengin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca konuşma etkinliği sayısı ile konuşma yöntem ve teknik çeşitliliği bakımından 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının diğer sınıf düzeylerine göre daha özenli hazırlandığı görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Konuşma

Konuşma Etkinlikleri

Konuşma Yöntem ve Teknikleri

Türkçe Ders Kitabı

### Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

1.04.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

27.05.2024

Published / Yayın Tarihi

30.06.2024

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1462832

### Reference Kaynakça

Doğan, F. N., & Sinan, A. T. (2024). Konuşma yöntem ve teknikleri bakımından Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 38-56.

<sup>1</sup> Dr., Fırat Üniversitesi, fatmadgn1414@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7933-9741

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, atsinan@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1208-7724



## Giriş

İletişim duyguların, düşüncelerin, isteklerin, hayallerin, beklentilerin vs. bir gönderici tarafından bir alıcıya çeşitli kanallar yardımı ile aktarılması sürecidir. İnsanlar ilk çağlardan bu yana varlıklarla ve toplumlarla etkileşimde bulunmayı iletişim kurarak başarmış; düşüncelerini, inançlarını, duygularını hem yaşadıkları çağdaki bireylere hem de gelecek nesillere bu sayede taşıyabilmişlerdir (Sezerer Albayrak, 2020). Bunları sağlayabilmek adına ise sözlü, yazılı ve sözsüz olmak üzere birtakım iletişim yollarına başvurmuşlardır. Ancak tarih boyunca en temel iletişim yolunun sözlü dil yani konuşma olduğu kabul edilmiştir (Temizyürek, 2007). Hatta birçok yetkinliği bünyesinde barındıran iletişim becerileri içerisinde en önemlisi ve en gelişmişinin sözlü anlatım/konuşma olduğu söylenmektedir (Sergeeva vd., 2023). Dolayısıyla iletişim becerileri kapsamında konuşmanın ayrı ve özel bir yeri olduğunu dile getirmek mümkündür.

Konuşma insanın fikir ve görüşlerini ifade etmekte kullandığı en doğal yol (Adhelia & Triastuti, 2023) olarak kabul edildiği için insanı insan yapan en kıymetli niteliklerden de biridir (Aksan, 2000). Başka bir deyişle konuşma, kişinin dili etkili bir biçimde kullanarak düşüncelerini başkalarına aktardığı insana özgü bir yetenektir (Abe vd., 2013). Bu sebeple geçmişten günümüze konuşma üzerine birçok tanım yapılmıştır. Konuşma, üzerinde uzlaşılan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihinde bir mesaja dönüşmesini ve anlam oluşturmasını sağlayan zihinsel ve fiziksel bir eylemdir (Erdem, 2019). Başka bir ifadeyle zihnin söz kalıbına dökerek şekillendirdiği duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarıldığı yoğun bir süreçtir (Temizyürek, 2007). Ayrıca konuşma, kişinin tecrübesine dayanarak bilişsel bir çabayla oluşturulan mesajın dil aracılığıyla karşısındaki aktarılması (Adalı, 2003); kişinin duygu ve isteklerini başkalarına doğrudan aktardığı, kendi başına kullanabildiği değil başkalarıyla beraber paylaşabildiği bir beceri (Yalçın, 2018) olarak da tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere konuşmanın dilsel, duygusal vb. boyutları olan çok yönlü bilişsel ve sosyal bir eylemi karşıladığı (Dohen vd., 2010); işaretler ve seslerle oluşturulan, zihinsel ve fiziksel süreçlerin birlikte rol oynadığı; duygu ve düşüncelerin başkalarına aktarımını sağlayan ve insanların toplumsallaşmasına hizmet eden karmaşık bir beceri olduğu vurgulanmaktadır.

Günümüzde iletişim araçlarının sayısı büyük oranda artmasına rağmen dildeki iletişim çoğunlukla konuşma ile sağlanmaktadır (Barın, 2018). Kişiler arası iletişimin en gelişmiş ve en vazgeçilmezi olan konuşma günümüzde de kişilerin en çok tercih ettiği iletişim yollarından biridir (Kırbaş & Bulut, 2022). Yani dinlemeden sonra en sık kullanılan temel dil becerisinin konuşma olduğu söylenmektedir (Başaran & Demir, 2020). Dolayısıyla dört temel dil becerisi içerisinde konuşma, iletişim sürecinde sık kullanılması ile dikkat çekmektedir. Konuşmanın diğer dil becerileri içerisinde de ayrı bir yeri vardır. Konuşmanın dil becerileri içindeki önemini belirten en güzel örnek işitemeyen, dil mekanizması oluşmayan, kelime hazinesi ve dil bilgisine sahip olmayan insanların öncelikle dil öğrenmede sonrasında ise diğer bütün beceri alanlarında geri kalmasıdır (Erdem, 2019). Örnekten de anlaşılacağı üzere dil becerilerinin ve bu becerilere ait tüm yeterliklerin gelişmesi önemli ölçüde konuşma becerisindeki başarı ile ilgilidir.

İletişim sürecinde iyi bir dinleyici olmak kadar iyi bir konuşur olmak da önemlidir. İyi bir konuşur önceden planlayamayacağı birçok karmaşık süreç ve becerinin aynı anda üstesinden gelebilir, aynı anda birden fazla kişi ile konuşabilir (Aslan & Yaylı, 2019) ve kendini başarılı bir biçimde ifade edebilir. Fletcher (2014) başarılı bir konuşmanın korkuları kontrol altına alma, konuşma konusunu belirleme, düşünce ve bilgileri toparlama, araç ve gereçleri organize etme, konuşmanın başlangıcını planlama, konuşmanın sonunu planlama, konuşmayı prova etme ve sunum yapma şeklinde sekiz adımı olduğundan söz etmektedir. Bu noktada ortaya iyi bir konuşur olma becerisi de çıkmaktadır.

Özdemir (2021) ise iyi bir konuşmacıda bulunması gereken özellikleri dört başlık altında açıklamaktadır: sorumluluk duygusu, sağlam bir kişilik, düşünsel yetkinlik, konuşma yönteminde ustalık. Eğer bir konuşmacı topluma ve bireylere karşı bir sorumluluk hissetmezse, içten ve dürüst duruşuyla sağlam bir kişiliğe sahip olmazsa, konuşacağı konu alanı hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olmazsa, etkili ve güzel konuşma ilkelerine uygun davranmazsa başarılı bir konuşur olması da mümkün olmayacaktır. Bunların sağlanmasında yani iyi konuşurlar yetiştirilmesinde ise konuşma eğitimine yönelik uygulamalara büyük sorumluluklar düşmektedir.

Çocukların okula başlamadan önce aile ve yakın çevreden öğrendikleri konuşma genellikle yetersiz ve mahallî özellikler taşıdığı için burada okula ve öğretmene düşen görev, çocukları sabırla ve sıkmadan toplumda kullanılan ortak söyleyiş ve konuşma seviyesine getirmektir (Temizyürek vd., 2007). Bu da ancak etkili ve başarılı bir konuşma eğitimi ile mümkündür. Başarılı konuşurlar yetiştirmek ise ancak bireylere doğru, düzenli ve yararlı bir konuşma eğitimi verilmesi ile gerçekleşebilir (Temizyürek vd., 2007). Bu sebeple eğitim ve öğretim programlarının temel hedeflerinden biri de iyi birer konuşmacı yetiştirmeye hizmet etmektir. Bu hedeften hareketle Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma becerisi daima önemli bir yere sahip olmuştur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (TDÖP) Özel Amaçlar bölümünde konuşma becerisi kapsamında Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması şeklinde amaçların olduğu görülmektedir. Bu anlamda programlarda etkili ve başarılı konuşurlar yetiştirmek amacıyla konuşma becerisi üzerinde önemle durulduğu söylenebilir.

Birey ve toplumun çağın ihtiyaçlarına göre istenen hedefler ışığında yönlendirilerek yetiştirilmesi ancak resmî ve örtük eğitim öğretim programları ile mümkündür (Kalaycı & Yıldırım, 2020). Öğretim programlarının hedefe ulaşmasında ise strateji, yöntem ve tekniklerin önemi oldukça fazladır. Çünkü öğrenme öğretme aşamalarında strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı öğretim programlarının hedefe ulaşmasındaki etkililiğini artırmaktadır (Karasu Avcı & Ketenoglu Kayabaşı, 2019). Öğrencinin öğrenmesini ve ilerlemesini kolaylaştırmada yöntem ve teknikler devreye girmektedir (Horvat vd., 2023). Yöntem ve teknik genel olarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarında öğrenmeyi sağlamak adına yaptıkları uygulamaları kapsamaktadır (Taşpınar, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin etkin öğrenme yaşantısı oluşturup geliştirmeleri ve öğrencide istendik davranışlar oluşturmaları ancak öğretim yöntem ve tekniklerini başarılı olarak kullanmalarıyla gerçekleşebilir (Kayabaşı, 2012). Tüm bunlar dikkate alındığında konuşma becerisi kapsamındaki yöntem ve tekniklerin kullanımının da konuşma konusundaki başarıya hizmet edeceği yadsınamaz bir gerçekliktir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi; belli birtakım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile değil bol bol uygulama yapılması, iyi konuşan konuşmacıların dinlenmesi, yaparak/yaşayarak öğrenme modellerinin merkeze alınması ile mümkündür (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma eğitimi kapsamında geliştirmesi gereken kazanımlar öğretim sürecine aktarılırken kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler de öğretim sürecinin etkililiğini gerçekleştirecek önemli ayaklardan biridir (Türkel, 2019). Bu kapsamda TDÖP'te (2019) konuşma becerisi için "*serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma, katılımlı konuşma, empati kurma, tartışma, eleştirel konuşma ve ikna etme*" şeklindeki konuşma yöntem ve tekniklerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Öyle ki bireylerin etkili bir konuşma becerisine sahip olabilmeleri için çeşitli konuşma yöntem ve tekniklerinin işe koşulması gerekmektedir. Çünkü farklı konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılması öğrencilerin derse katılımını da olumlu anlamda etkilemektedir (Polat vd., 2020). Bu kapsamda TDÖP (2019) konuşma yöntem ve tekniklerine başvurulmasını önemle vurgulamaktadır.

Araştırmalar öğretmenler ve çocuklar arasında gerçekleşen konuşma etkinliklerinin ve günlük etkileşimlerin çocukların gelişimi açısından çok önemli olduğunu göstermektedir (Broderick vd., 2023). Sınıf içi konuşmaların öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, çocukların materyalleri anlamalarını sağladığı, öğretmen ve öğrenciler arasında yakın ilişkiler kurmaya yardımcı olduğu söylenmektedir (Hudiyono vd., 2021). Bu noktada öğretmenler öğrencilere verdikleri dil eğitiminin etkililiği için uyguladıkları yöntemleri; farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanmak, sorun varsa konuşma etkinliği öncesinde öğrencilere anahtar kelimeler vermek olarak sınıflandırmaktadırlar. Özellikle konuşma becerisinin oyunlarla kazandırılması, konuşma becerisinin farklı yöntem ve tekniklerle kazandırılması ve konuşmayı geliştirici uygulamalar oluşturulması (Ashirbekovna vd., 2022) öğretmenlerin üzerinde durması gereken temel konulardır.

Bu süreçte Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle Türkçe öğretmenleri, öğrenciyi öğretimde mümkün olduğu kadar aktif kılacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir (Ashirbekovna vd., 2022). Bu dil becerisi geliştirilebilen bir beceri alanı olduğu için derslerde öğrenci merkezli etkileşimin olduğu strateji ve yöntemler kullanılmalı (Türkben, 2019), öğrenme ortamlarında öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerine yardımcı olabilecek farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ayrıca özen gösterilmelidir (Gonzalez vd., 2015). Farklı yöntem ve teknik kullanımı ile etkili bir konuşma becerisi kazandırılarak öğrencilerin iletişim becerileri geliştirilecek (Erdoğan vd., 2018) böylece öğrencilerin dili başarılı ve güzel bir şekilde kullanarak iyi bir konuşucu olmaları sağlanacak ve öğrenme kalıcı şekilde gerçekleşecektir (Ghoneim & Elghotmy, 2016). Ancak bu sayede öğrencilerin konuşma becerileri nitelikli bir hâle getirilebilecektir.

Bir dersin işlenişi sırasında hem öğretmenin hem de öğrencinin başvuracağı en temel eğitim öğretim materyali ders kitaplarıdır. Diğer bir ifadeyle ders kitapları, öğrenmenin birincil temel kaynağı (Mardiyana vd., 2023), müfredatın ayrılmaz bir parçası, dersin tüm bilgilerini içerisinde barındıran başat bir eğitim aracıdır (Pavešić & Cankar, 2022). Çünkü ders kitapları, öğrencide öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve öğrenmenin amacına ulaşıp ulaşılmadığını belirleyen önemli bir materyaldir (Deringöl & Guseinova, 2022). Bu bağlamda tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin de hedeflerine ulaşmasında en büyük rollerden biri Türkçe ders kitaplarına düşmektedir. Zira ders kitapları içerisinde çeşitli örnekler, alıştırmalar, metinler ve öğrenmeyle ilgili diğer etkinlikler, öğrenmeyi kolaylaştıran çalışmalar, dersin içeriğini oluşturan kazanımlar ve bilgiler barındıran kaynaklardır (MEB, 2012). Dolayısıyla Türkçe ders kitapları, ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri ile konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve teknikleri iyi ve başarılı konuşurlar yetiştirebilme noktasında büyük görevler üstlenmektedir. Özellikle konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin bireylerin duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde, rahatlıkla, öz güvenle, aktif bir biçimde ifade edebilmelerine hizmet etmesi beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerine yönelik bazı çalışmaların olduğu görülmektedir (Aktaş & Bayram, 2021; Deniz vd., 2019; Doğan & Sinan, 2024; Eyüp & Kansızoğlu, 2020; Fidan, 2019). Ancak özellikle ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin tespitine yönelik az sayıda çalışma vardır (Çetinkaya, 2020; Kesici, 2021; Polat vd., 2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının tamamını konuşma yöntem ve teknikleri bakımından değerlendiren herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde ortaokullarda 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitaplardaki konuşma etkinliklerinin konuşma yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma yöntem ve teknikleri başka bir çalışmada incelendiği için (Doğan & Sinan, 2024) veri tekrarına düşmemek adına 5. sınıf Türkçe ders kitabı araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Alan yazında konuşma yöntem ve teknikleri bakımından Türkçe ders kitaplarını bütüncül olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesinin değerli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitaplarının tamamının konuşma yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesinin hem yayınevleri hem de sınıf düzeyleri açısından karşılaştırma yapmayı kolaylaştıracağı öngörülmektedir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin görünümünün nasıl olduğunun bilinmesinin ders kitabı hazırlığındaki tüm paydaşların tutum ve davranışlarını şekillendirmede etkili olacağı, öğrencilerin konuşma başarılarını arttırmak adına ders kitabı yazarlarının konuşma etkinliklerindeki yöntem ve tekniklere önem göstermeleri için böyle bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ile 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

1. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (MEB) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin dağılımı nasıldır?
2. Anka Kuşu Yayınevi 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin dağılımı nasıldır?
3. Dörtel Yayıncılık 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin dağılımı nasıldır?
4. MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin dağılımı nasıldır?
5. Ferman Yayıncılık 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel sözcüğü belli ortak özelliklerin paylaşılması ile ortaya çıkan yaklaşımları vurgulamaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Nitel araştırmaların amacı araştırılan olgu hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak ve var olan bilgiyi yaymaktır (Merriam, 2018). Doküman incelemesi ise araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgileri içeren yazılı veya görsellerin bir araya getirilerek incelenmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2018). Bu inceleme örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin veya bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıralarının, resmî yazıların, raporların, kişisel günlüklerin vb. analizini kapsamaktadır (Patton, 2014). Bu kapsamda 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinlikleri konuşma yöntem ve teknikleri bakımından doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir.

### Çalışma Materyali

Çalışmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe dersi kapsamında ortaokullarda okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. İncelenen kitaplara yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

**Tablo 1.** Çalışma materyallerine yönelik genel bilgiler

Kitap Adı	Yazar/Yazarlar	Editör	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	Nihal ERTÜRK Seray KELEŞ Damla KÜLÜNK	Nihal ERTÜRK	MEB
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	Deniz YAVUZ Gökmen	-	ANKA KUŞU
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı	Nihat ERDAL	-	DÖRTEL
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı	Hilal ESELİOĞLU Sıdıka SET Ayşe YÜCEL	Ayşe YÜCEL	MEB
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı	Selahattin SAYGI	Ayşe KILICARSLAN	FERMAN

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak araştırma kapsamındaki 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden indirilmiştir. İncelemeler sonucunda 6. sınıfa yönelik MEB ve Anka Kuşu Yayınevi tarafından hazırlanan 2 adet Türkçe ders kitabı olduğu, 7. sınıfa yönelik Dörtel Yayıncılık tarafından hazırlanan 1 adet Türkçe dersi kitabı olduğu, 8. sınıf düzeyine yönelik ise MEB ve Ferman Yayıncılık tarafından hazırlanan 2 adet Türkçe ders kitabı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bütün kitaplar yayınevi ayırmaksızın çalışmaya dahil edilmiştir. Sonrasında kitaplarda yer alan temalar, metinler ve konuşmaya yönelik etkinlikler tespit edilmiştir. Daha sonra tespit edilen konuşma etkinlikleri araştırmanın amacına uygun olarak konuşma yöntem ve teknikleri bakımından incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen veriler frekans ve yüzdeleri içeren tablolar şeklinde sunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler toplandıkları şekliyle çoğu zaman fazla bir şey anlatmazlar. Bu sebeple bu ham verilerin belli tekniklerle işlenerek çözümlenmesi ve yorumlanması gerekir (Karasar, 2015). Çalışmada veriler betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz ile elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, özetlenir, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda çalışma kapsamında yer alan ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri konuşma yöntem ve teknikleri olan güdümlü konuşma, yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma, tartışma, kendini karşıdakinin yerine koyarak konuşma, serbest konuşma, katılımlı konuşma ikna edici konuşma, hafızada tutma tekniği, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma bakımından analiz edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için veriler  $Güvenirlik = \frac{Toplam \ Görüş \ Birliği}{Toplam \ Görüş \ Birliği + Görüş \ Ayrılığı} \times 100$  şeklindeki formül kullanılarak incelenmiştir. Dolayısıyla "kodlayıcı güvenirliği" kapsamında veriler araştırmacı tarafından 4 hafta ara ile iki defa kodlanmıştır. Nitel çalışmalarda güvenirliğin sağlanması için kodlayıcılar arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Uygulama sonucunda  $(140/145 \times 100) \%97$  güvenirlik katsayısına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler gruplandırılmış, frekans ve yüzdeleri tespit edilmiş, bulgular tablo hâline getirilmiş ve her tablo altında açıklamalara yer verilmiştir.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektiren bir çalışma değildir.

### Bulgular

İlk olarak 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin dağılımları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 2.** MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı

Yöntem ve Teknik	f	%
1. Güdümlü Konuşma	9	34.62
2. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma	2	7.70
3. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	2	7.70
4. İkna Etme	1	3.85
5. Tartışma	1	3.85
6. Hafızada Tutma Tekniği	1	3.85
7. Serbest Konuşma	-	-
8. Yaratıcı Konuşma	-	-
9. Eleştirel Konuşma	-	-
10. Katılımlı Konuşma	-	-
11. Yöntem ve Teknik Dışında Kalanlar	10	38.46
<b>TOPLAM</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2 incelendiğinde MEB Yayınları'na ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 26 konuşma etkinliği olduğu belirlenmiştir. Bu etkinliklerde güdümlü konuşma (f=6), kendisini karşıdakinin yerine koyarak konuşma (f=2), kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma (f=2), ikna etme (f=1), tartışma (f=1), hafızada tutma tekniği (f=1) yöntem ve tekniklerine yer verildiği saptanmıştır. Sunum yapma, canlandırma yapma gibi bazı konuşmaya yönelik etkinliklerin ise yöntem ve tekniklerin dışında kaldığı (f=10) tespit edilmiştir. Serbest konuşma, yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma yöntem ve tekniklerine ise kitapta yer verilmediği görülmüştür.

İkinci alt amaç doğrultusunda Anka Kuşu Yayınevi'ne ait 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin konuşma yöntem ve teknikler bakımından nasıl bir görünüm sergilediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:



**Tablo 3.** Anka Kuşu Yayınevi 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı

Yöntem ve Teknik	f	%
1. Gündümlü Konuşma	6	31.58
2. Tartışma	4	21.05
3. Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma	2	10.53
4. Yaratıcı Konuşma	1	11.11
5. İkna Etme	-	-
6. Hafızada Tutma Tekniği	-	-
7. Serbest Konuşma	-	-
8. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	-	-
9. Eleştirel Konuşma	-	-
10. Katılımlı Konuşma	-	-
11. Yöntem ve Teknik Dışında Kalanlar	6	31.58
<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3 incelendiğinde Anka Kuşu Yayınevi'ne ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 19 konuşma etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde sırasıyla gündümlü konuşma (f=6), tartışma (f=4), kendisini karşıdaki yerine koyarak konuşma (f=2), yaratıcı konuşma (f=1) yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Sunum yapma, canlandırma gibi konuşmaya yönelik etkinliklerin ise yöntem ve teknikler dışında kaldığı (f=6) tespit edilmiştir. Serbest konuşma, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, ikna etme, hafızada tutma yöntem ve tekniklerine kitapta yer verilmediği görülmüştür.

Üçüncü alt amaç doğrultusunda Dörtel Yayıncılık'a ait 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin konuşma yöntem ve teknikler bakımından nasıl bir görünüm sergilediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 4.** Dörtel Yayıncılık 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı

Yöntem ve Teknik	f	%
1. Gündümlü Konuşma	7	26.92
2. Tartışma	3	11.54
3. Eleştirel Konuşma	3	11.54
4. Yaratıcı Konuşma	2	7.69
5. Katılımlı Konuşma	2	7.69
6. Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma	1	3.85
7. Serbest Konuşma	-	-
8. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	-	-
9. İkna Etme	-	-
10. Hafızada Tutma Tekniği	-	-
11. Yöntem ve Teknik Dışında Kalanlar	8	30.77
<b>TOPLAM</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4 incelendiğinde Dörtel Yayıncılık'a ait 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 26 konuşma etkinliği olduğu belirlenmiştir. Bu etkinliklerde güdümlü konuşma (f=7), tartışma (f=3), eleştirel konuşma (f=3), yaratıcı konuşma (f=2), katılımlı konuşma (f=2), kendisini karşıdakinin yerine koyarak konuşma (f=1) yöntem ve tekniklerine yer verildiği saptanmıştır. Sunum yapma, canlandırma yapma gibi bazı konuşmaya yönelik etkinliklerin ise yöntem ve tekniklerin dışında kaldığı (f=8) tespit edilmiştir. Hafızada tutma tekniği, serbest konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, ikna etme yöntem ve tekniklerine kitapta yer verilmediği görülmüştür.

Dördüncü alt amaç doğrultusunda MEB Yayınları'na ait 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin konuşma yöntem ve teknikler bakımından nasıl bir görünüm sergilediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 5.** MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı

Yöntem ve Teknik	f	%
1. Güdümlü Konuşma	16	48.48
2. Tartışma	3	9.09
3. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma	3	9.09
4. İkna Edici Konuşma	1	3.03
5. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	-	
6. Serbest Konuşma	-	
7. Eleştirel Konuşma	-	
8. Yaratıcı Konuşma	-	
9. Katılımlı Konuşma	-	
10. Hafızada Tutma Tekniği	-	
11. Yöntem ve Teknik Dışında Kalanlar	10	30.30
<b>TOPLAM</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

Tablo 5 incelendiğinde MEB Yayınları'na ait 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 33 konuşma etkinliği olduğu görülmektedir. Kitaptaki etkinliklerde ise güdümlü konuşma (f=16), tartışma (f=3), kendisini karşıdakinin yerine koyarak konuşma (f=3), ikna etme (f=1) yöntem ve tekniklerine yer verildiği belirlenmiştir. Münazara yapma, canlandırma yapma, hikâye veya anı anlatma gibi bazı konuşmaya yönelik etkinliklerinin ise yöntem ve tekniklerin dışında kaldığı (f=10) görülmüştür. Bunlar haricinde katılımlı konuşma, hafızada tutma tekniği, serbest konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma yöntem ve tekniklerine kitapta yer verilmediği saptanmıştır.

Beşinci alt amaç doğrultusunda Ferman Yayıncılık'a ait 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin konuşma yöntem ve teknikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilediği incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda sonuçlar verilmiştir:

**Tablo 6.** Ferman Yayıncılık 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı

Yöntem ve Teknik	f	%
1. Güdümlü Konuşma	15	41.67
2. Tartışma	4	11.11
3. Yaratıcı Konuşma	4	11.11
4. İkna Edici Konuşma	3	8.33
5. Eleştirel Konuşma	3	8.33
6. Kendini Karşıdakinin Yerine Koyarak Konuşma	3	8.33
7. Serbest Konuşma	-	-
8. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	-	-
9. Katılımlı Konuşma	-	-
10. Hafızada Tutma Tekniği	-	-
11. Yöntem ve Teknik Dışında Kalanlar	4	11.11
<b>TOPLAM</b>	<b>36</b>	<b>100.0</b>

Tablo 6 incelendiğinde Ferman Yayıncılık'a ait 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 36 konuşma etkinliği olduğu görülmektedir. Bu konuşma etkinliklerinde yer verilen konuşma yöntem ve tekniklerinin ise güdümlü konuşma (f=15), tartışma (f=4), yaratıcı konuşma (f=4), eleştirel konuşma (f=3), ikna edici konuşma (f=3), kendisini karşıdakinin yerine koyarak konuşma (f=3) etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Canlandırma yapma gibi bazı konuşma etkinliklerinin ise bu yöntem ve tekniklerin dışında kaldığı (f=4) belirlenmiştir. Bunlar haricindeki katılımlı konuşma, hafızada tutma tekniği, serbest konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntem ve tekniklerine ise kitapta yer verilmediği belirlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma ile 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış olan toplam 5 Türkçe ders kitabı konuşma etkinliklerinde kullanılan konuşma yöntem ve tekniklerine göre incelenmiş ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında ilk olarak 6. sınıf Türkçe kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve teknikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. MEB tarafından hazırlanan kitapta en fazla güdümlü konuşma yöntem ve tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Kitapta bulunan 26 konuşma etkinliğinin 9'u güdümlü konuşmaya aittir. Bunların da daha çok "görselden hareketle konuşma, metinden hareketle konuşma" gibi yönergelerle oluşturulduğu belirlenmiştir. Ardından kendini karşıdakinin yerine koyarak konuşma (f=2), kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma (f=2), ikna etme (f=1), tartışma (f=1), hafızada tutma (f=1) yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Serbest konuşma, yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma gibi yöntem ve tekniklere ise bu kitapta rastlanmamıştır. Bunun yanında konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı 10 tane konuşma etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde öğrencilerden canlandırma yapmaları, sunum hazırlamaları istenmiştir.

Çalışma kapsamında ikinci olarak Anka Kuşu Yayınevi'ne ait 6. sınıf Türkçe ders kitabı konuşma yöntem ve teknikleri bakımından incelenmiştir. Bu kitapta bulunan 19 konuşma etkinliğinde en fazla "görselden hareketle konuşma, metinden hareketle konuşma" şeklinde güdümlü konuşma yöntem

teknığının kullanıldığı görülmüştür. Ardından sırasıyla tartışma (f=4), kendini karşıdakinin yerine koyarak konuşmaya (f=2), yaratıcı konuşma (f=1) yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Serbest konuşma, eleştirel konuşma, ikna etme, hafızada tutma gibi yöntem ve tekniklere ise rastlanmamıştır. Bununla birlikte canlandırma, sunum yapma (f=6) gibi yöntem ve teknik dışı konuşma etkinliklerinin olduğu görülmüştür. Kitaptaki konuşma etkinliklerinin hem sayı olarak azlığı hem de çeşitlilik bakımından sınırlılığı dikkat çekicidir. MEB'e ait kitapta daha fazla konuşma etkinliği ile konuşma yöntem ve tekniği kullanımı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla MEB'e ait kitapta yöntem ve teknik kullanımına daha çok özen gösterildiği, öğrencilerin farklı konuşma yöntem ve teknikleri ile karşılaştırılmasına daha çok önem verildiği söylenebilir. Ancak iki kitapta da konuşma yöntem ve tekniklerinden bazılarında hiç değinilmediği, genel olarak aynı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı söylenebilir. Konuşma yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğinin sağlanması ile öğrencilerin konuşma başarılarının arttırılacağı düşünülmektedir. Genel olarak araştırmanın literatürdeki diğer çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir.

Polat vd., (2020) tarafından 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin incelendiği bir çalışmada da farklı yayınevine ait iki ders kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda kitaplarda ağırlıklı olarak güdümlü konuşmanın kullanıldığı tespit edilmiştir. Hemen ardından kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma ve serbest konuşma yöntem ve tekniklerine yer verildiği tespit edilmiş; eleştirel konuşma, katılımlı konuşma ve tartışma yöntem tekniklerine ise yer verilmediği belirlenmiştir. Çetinkaya (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada da yine 6. sınıf Türkçe ders kitabı konuşma yöntem ve teknikleri bakımından incelenmiştir. İnceleme sonucunda konuşma yöntem ve tekniklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hedeflediği çeşitlilik düzeyinde olmadığı görülmüştür. Kitap genelinde belli başlı yöntem ve teknikler üzerine odaklanıldığı, bazı konuşma yöntem ve tekniklerine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu veriler de 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin kitap genelinde dengeli bir dağılım göstermediği şeklinde yorumlanmıştır.

Yine Eyüp ve Kansızoğlu (2021) tarafından yapılan bir çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. MEB ve EKOYAY'a ait kitaplar konuşma yöntem ve teknikleri açısından incelendiğinde etkinliklerin önemli bir kısmının güdümlü konuşmaya yönelik hazırlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, EKOYAY kitabındaki etkinliklerin çeşitlilik açısından daha zengin olduğu tespit edilmiştir. Marangoz (2014) tarafından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki yönelik yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kitaplarda birçok konuşma yöntem ve tekniğinin yer almadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla konuşma becerisinin geliştirilmesi bakımından ders kitaplarının yetersiz olduğu söylenmiştir.

Çalışma kapsamında üçüncü olarak 7. sınıf Türkçe kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve teknikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dörtel Yayıncılık tarafından hazırlanan kitapta en çok güdümlü konuşmaya yer verildiği tespit edilmiştir. Kitapta 26 konuşma etkinliği bulunmaktadır. Bunların da 7 tanesinin daha çok "görselden hareketle konuşma, metinden hareketle konuşma" gibi yönergelerle güdümlü konuşma çerçevesinde şekillendiği belirlenmiştir. Ardından tartışma (f=3), eleştirel konuşma (f=3), yaratıcı konuşma (f=2), katılımlı konuşma (f=2), kendini karşıdakinin yerine koyarak konuşmaya (f=1) yönelik etkinliklerin varlığı tespit edilmiştir. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, ikna etme, hafızada tutma tekniği gibi yöntem ve tekniklere ise bu kitapta rastlanmamıştır. Bunun yanında konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı 8 tane konuşma etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde öğrencilerden canlandırma yapımları, sunum hazırlamaları istenmiştir. Bu veriler de 7. sınıf Türkçe ders kitabında

yer alan konuşma yöntem ve tekniklerinin sınırlı olduğunu, benzer konuşma etkinliklerine sıklıkla yer verildiğini göstermektedir.

Fidan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada 7. sınıf Türkçe ders kitabının konuşma etkinlikleri bakımından incelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışma ile kitaptaki konuşma yöntem ve tekniklerine de değinilmiş, en fazla kullanılan yöntem ve tekniğin güdümlü konuşma olduğu belirlenmiştir. Bunun da daha çok yapılan ödevin sunulması, belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi şeklinde uygulandığı görülmüştür. Kitapta güdümlü konuşma dışında tartışma, katılımlı konuşma, eleştirel konuşma, hafızada tutma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklere de yer verildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla etkinliklerde çeşitliliğin sağlandığı ve öğrencilerin konuşma başarılarını arttıracak uygulamalara yer verildiği ifade edilmiştir.

Çalışma kapsamında dördüncü olarak MEB'e ait 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve teknikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda hangi konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığına bakıldığında en fazla güdümlü konuşmanın kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kitapta 33 konuşma etkinliğinin 16 tanesinde güdümlü konuşmaya yönelik uygulamaların olduğu görülmüştür. Bunların da daha çok "*araştırmalardan hareketle konuşma, görselden hareketle konuşma, metinden hareketle konuşma*" gibi benzer etkinlik türleri etrafında şekillendirildiği belirlenmiştir. Ardından tartışma (f=3), kendini karşıdakinin yerine koyarak konuşma (f=3), ikna edici konuşmaya (f=1) yönelik etkinliklerin varlığı tespit edilmiştir. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, eleştirel konuşma, yaratıcı konuşma, katılımlı konuşma, hafızada tutma tekniği gibi yöntem ve tekniklere ise MEB Yayınları'na ait kitapta rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu kitaptaki konuşma yöntem ve tekniklerinin genelde aynı çizgide olduğu, çeşitliliğin sağlanamadığı, öğrencilerin çoğunlukla aynı tarz konuşma yöntem ve tekniklerine maruz kaldığı söylenebilir. Bir diğer sonuç ise MEB'e ait kitapta konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı 10 tane konuşma etkinliği olduğudur. Bu etkinliklerde öğrencilerden fabl, anı, hikâye anlatmaları, canlandırma yapımları, münazara düzenlemeleri istenmiştir.

Çalışma kapsamında beşinci olarak Ferman Yayıncılık'a ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı konuşma yöntem ve teknikleri açısından incelenmiştir. Bu kitapta da öne çıkan yöntem ve tekniğin güdümlü konuşma olduğu belirlenmiştir. 15 tane güdümlü konuşmaya yönelik etkinlik ile birlikte tartışma (f=4), yaratıcı konuşma (f=4), ikna edici konuşma (f=3), eleştirel konuşma (f=3) ve kendini karşıdakinin yerine koyarak konuşmaya (f=3) yönelik etkinliğin olduğu saptanmıştır. Güdümlü konuşmaya yönelik etkinliklerin yine "*araştırmalardan hareketle konuşma, görselden hareketle konuşma, metinden hareketle konuşma*" gibi benzer etkinlik türleri etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Serbest konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, katılımlı konuşma, hafızada tutma tekniği gibi konuşma yöntem ve tekniklerine ise kitapta rastlanmamıştır. Ancak MEB Yayınları ile karşılaştırıldığında konuşma yöntem ve tekniklerinin bu kitapta daha çeşitli olduğu görülmektedir. Bunların dışında canlandırma gibi yöntem ve teknik dışında kalan 4 tane etkinliğin olduğu da tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında Ferman Yayıncılık'a ait kitapta konuşma yöntem ve tekniği bakımından daha fazla çeşitlilik olduğu görülmektedir. MEB Yayınları'na ait kitapta ise bu çeşitlilik çok azdır. Dolayısıyla Ferman Yayıncılık'a ait kitapta yöntem ve teknik kullanımına daha çok özen gösterildiği, öğrencilerin farklı yöntem ve tekniklerle karşılaştırılmasına daha fazla önem verildiği söylenebilir. Ancak her iki kitapta da bazı konuşma yöntem ve tekniklerine hiç değinilmediği görülmüştür. Konuşma etkinliklerini daha ilgi çekici hâle getirmek için Program'da belirtilen farklı konuşma yöntem ve tekniklerine ders kitaplarında değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Serin ve Arslan (2023) inceledikleri ders kitaplarında sadece altı farklı yöntemin kullanıldığını ve çoğunlukla tek bir yöntem üzerine odaklanıldığı için kitapların bu açıdan zayıf olduklarını söylemişlerdir. Ayaz ve Yenen Avcı (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise Türkçe öğretmen kılavuzları incelenmiştir. İnceleme sonucunda bazı yöntem ve tekniklerin çoğunlukla kullanıldığı bazılarına ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Örneğin ikna etme, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, serbest konuşma (7. sınıf); eleştirel konuşma ve hafızada tutma tekniğinin (8. sınıf) öğretmen kılavuz kitaplarında bulunmamıştır. Dolayısıyla kitaplardaki yöntem ve tekniklerin dengeli dağıtılmadığı belirlenmiştir. Bu noktada çalışmanın sonuçları ile alandaki sonuçlar arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Bunlarla birlikte literatürde Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde ağırlıklı olarak hangi konuşma yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da vardır. Yılmaz ve Abacı (2023) tarafından Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve tekniklerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmek için en çok başvurdukları yöntemlerin beyin fırtınası ile kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanında güdümlü konuşma, empati kurma ve serbest konuşma yöntemleri de öğretmenlerin çok tercih ettikleri yöntemler arasındadır. En az tercih ettikleri yöntem ve teknik ise eleştirel konuşmadır. Özdoğan vd., (2019) tarafından öğretmenlerin kullandıkları konuşma yöntem ve tekniklerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada da öğretmenlerin daha çok katılımlı konuşma ve serbest konuşmaya yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Erden (2014) ise Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini geliştirmek için en çok başvurdukları yöntemler arasında soru-cevap ve güdümlü konuşma olduğunu; en az tercih ettikleri yöntemlerin ise serbest ve empatik konuşma olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışma 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma yöntem ve tekniklerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul kademesinde Türkçe ders kitaplarından yola çıkarak verilen konuşma eğitiminin niteliğinin ve kalitesinin artırılması için literatürde böyle çalışmalara ihtiyaç vardır. İncelenen kitaplar genel olarak değerlendirildiğinde konuşma etkinliği sayısının ve konuşma yöntem ve tekniği çeşitliliğinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında daha fazla olduğu söylenebilir. En az konuşma etkinliği sayısı ve konuşma yöntem teknik kullanımına ise Anka Kuşu Yayınevi'ne ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında rastlanmaktadır. Bununla birlikte 6, 7 ve 8, sınıf kitaplarında bazı temalarda konuşma etkinliği olmadığı görülmüştür. Bu ders kitapları açısından önemli bir eksikliklerdir. Yine incelenen kitaplarda genel olarak güdümlü konuşmanın öne çıktığı; serbest konuşma, eleştirel konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hafızada tutma gibi yöntem ve tekniklere pek yer verilmediği görülmüştür. Bunun da TDÖP'te her sınıf düzeyinde "Konuşma stratejilerini uygular." kazanımının altında "Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, eleştirel konuşma gibi yöntem ve teknikleri kullanması sağlanır." şeklinde belirli konuşma yöntem ve tekniklerinin örnek olarak verilmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ancak ders kitaplarında Program'daki örneklemelere bağlı kalınmadığı yani örnek konuşma yöntem ve teknikleri haricinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı da görülmektedir. Dolayısıyla ders kitabı yazarlarının Program'daki örnek konuşma yöntem ve tekniklerine bağlı kalıp kalmama noktasında görüş birliğinde olması beklenen bir durumdur. Ayrıca Ferman Yayıncılık, Dörtel Yayıncılık'a ait kitaplarda hangi konuşma yöntem ve tekniğinin kullanılması gerektiği net bir biçimde belirtilmiş, öğrencilere birtakım yönergeler verilerek kullanılacak yöntem ve tekniğe gerekli zemin oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu durum yöntem ve tekniğin öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve uygulanmasını da kolaylaştırmaktadır.

Okullarda Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitimi ile konuşma kurallarını uygulayan, kendini sözlü olarak etkili ve başarılı bir biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bunun yanında konuşma tür, yöntem ve tekniklerine uygun olarak konuşmalar yapabilen bireyleri

topluma kazandırmak da üzerinde önemle durulan bir konudur (Karadüz ve Damar, 2016). Başarılı konuşur olma ve konuşmalar yapabilmek için gerekenlerden biri de öğrenme ve öğretme süreçlerinde çeşitli konuşma yöntem ve tekniğini işe koşturmak. Dersin hedefleri doğrultusunda çeşitli konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılması konuşma becerisinin geliştirilmesine dönük etkinliklerin daha ilgi çekici ve zevkli bir duruma gelmesini kolaylaştıracak, dersi tekdüze ve sıkıcı bir atmosferden kurtaracaktır (Ceran, 2012). Bu anlamda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin yollarından biri konuşma yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerilerini öğrencilere kazandırmaktır. Hangi yöntem veya tekniğin ne zaman ve nasıl kullanılacağı noktasında seçim yapabilme veya bunları değiştirebilme yeterliğine sahip olmak dört temel beceriden biri olan konuşmanın niteliğinin artırılması açısından önemlidir (Soysal, 2022). Konuşma etkinliklerinde bu yöntem ve tekniklere yer verilmesi de öğrencilerin bu becerileri kazanmasına hizmet edecektir.

Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarının konuşma etkinliklerinin yöntem ve teknikler bakımından zenginleştirilmesi, konuşma yöntem ve tekniklerin dengeli bir biçimde dağıtılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sağlandığı müddet öğrencilerin konuşma sorunlarının giderilmesi, etkili ve başarılı birer konuşur olmalarının sağlanması da kolaylaşabilir. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri konuşma yöntem ve teknikleri bakımından incelenmiştir. Başka çalışmalarda Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri kazanımlar, yönergeler, etkinlik türleri, etkinlik sayıları ve temalara dağılım vb. bakımlarından değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. Pan Yayıncılık.
- Abe, C. M., Bretanha, A. C., Bozza, A., Ferraro, G. J. K., & Lopes-Herrera, S. A. (2013). Verbal communication skills in typical language development: a case series. *CoDAS*, 25(1), 76-83.
- Adhelia, S., & Triastuti, A. (2023). Online communicative speaking tasks to enhance students' speaking skills. *Indonesian Journal of English Language Teaching and tive Speaking Tasks*, 7(2), 308-324.
- Aksan, D. (2000). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, H., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Ashirbekovna, S. Z., Kulakhmet, M., Aizhumashevna, A. A., Bolatbek, T., Muratbekovna, O. L., & Borashkyzy, A. U. (2022). Scientific methodological basis of teaching primary school pupils language by developing speaking activities. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(5), 1825-1837. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7350>
- Aslan, Y., & Yaylı, D. (2019). *Konuşma eğitiminde temel kavramlar*. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 1-18). Pegem Akademi.
- Ayaz, H., & Yenen Avcı, Y. (2017). Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında konuşma eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 745-760.
- Başaran, M., & Demir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı yöntem-teknik ve örnek uygulamalar üzerine bir inceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.29329/jirte.2020.321.3>
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1903-1913.
- Broderick, J. T., Sareh, N., & Aggrey, P. M. B. (2023). Teaching preschool teachers to converse

- productively with children: a single case design. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 165-178.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337- 358.
- Çetinkaya, M. (2020). Konuşma yöntemi ve tekniklerinin Türkçe ders kitaplarına somut yansımaları (altıncı sınıf örnekleme). *I. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Sempozyumu*, 335-344. <https://sempozyum2020.tekedernege.org/index.php/tr/>
- Deniz, K., Karagöl, F., & Tarakcı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1257-1269.
- Deringöl, Y., & Guseinova, E. (2023). Problem-posing activities in primary school mathematics textbooks in Russia and Azerbaijan, *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(3), 535-551.
- Doğan, F. N., & Sinan, A. T. (2024). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 26-46. 10.29000/rumelide.1471641.
- Dohen, M. Schwartz, J., & Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication. *Speech Communication*, (52), 477-480.
- Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. DÖRTEL Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 179-2017). Pegem Akademi.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G., & Gülay, A. (2018). Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 166-182.
- Ertürk, N., Keleş, S., & Külünk, D. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. N. Ertürk (Ed.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S., & Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. A. Yücel (Ed.). MEB Yayınları.
- Eyüp, B., & Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Fidan, M. (2019). 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1367-1379.
- Fletcher, L. (2014). *Konuşma sanatı*. (F. Şahin, Çev.). Omega Yayınları.
- Ghoneim, N. M. M., & Elghotmy, H. E. A. (2016). Using voice thread to develop efl pre-service teachers' speaking skills. *International Journal of English Language Teaching*, 4(6), 13-31.
- Gonzalez, P. F., Ochoa, C. A., Cabrera, P. A., Castillo, L. M., Quinonez, A. L., Solano, L. M., Espinosa, F. O., Ulehlova, E., & Arias, M. O. (2015). Efl teaching in the amazaon region of ecuador: A focus activities and resources for teaching listening and speaking skills. *English Language Teaching*, 8(8), 94-103.



- Horvat, S. A., Rončević, T. N., Bogdanović, I. Z., & Rodic, D. D. (2023). Differences in graphic illustrations in the contents of natural sciences in regular textbooks and textbooks for students with special educational needs in the Republic of Serbia. In V. Lamanuskas (Ed.), *Science and technology education: New developments and Innovations. Proceedings of the 5th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2023)*, 88-98. <https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2023.88>
- Hudiyono, Y., Rokhmansyah, A., & Elyana, K. (2021). Class conversation strategies in junior high schools: study of conversation analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 725-738.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Karadüz, A., & Damar, G. (2016). Ortaokul Türkçe öğretim programındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumu. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 145-165.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34(4), 926-942. 10.16986/HUJE.2018044069
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Kesici, S. (2021). *Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kırbaş, A., & Bulut, M. (2022). Content Analysis of Postgraduate Theses on the Concept of Oral Communication. In A. Ben Attou, M. L. Ciddi ve M. Unal (Ed.), *Proceedings of ICSES 2022-International Conference on Studies in Education and Social Sciences* (s.709-719), Antalya, Türkiye. ISTES Organization.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları- Türkçenin öğretimi özel sayısı*, (13), 287-309.
- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Mardiyana, T., Fauziati, E., Prastiwi, Y., & Minsih, M. (2023). A content analysis of the language quality of thematic textbooks for elementary school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(2), 229-240. 10.11591/edulearn.v17i2.20573
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr>

[/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf](#)

- Özdemir, E. (2021). *Konuşma sanatı*. Bilgi Yayınevi.
- Özdoğan, Ü. Sarıçam, İ., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 327-341. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.37385>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Pavešić, B.J., & Cankar, G. (2022). Textbooks and students' knowledge. *CEPS Journal*, 12(2), 29-65.
- Polat, M., Kılıç, Ö., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan konuşma yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (107), 457-468. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.44208>
- Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. A. Kılıçarslan (Ed.). Ferman Yayıncılık.
- Sergeeva, O. V., Zheltukhina, M. R., Bikbulatova, G. I., Sokolova, E. G., Digtyar, O. Y., Prokopyev, A. I., & Sizova, Z. M. (2023). Examination of the relationship between information and communication technology competencies and communication skills. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), eq483. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13819>
- Serin, N., & Arslan, N. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 2027-2052.
- Sezerer Albayrak, E. (2020). Kişilerarası iletişimde kullanılan bir araç olarak sosyal medya: bir vakıf üniversitesi öğrencilerine yönelik uygulama örneği. *Ulakbilge*, 53, 1109-1125.
- Soysal, T. (2022). Konuşma yöntem ve teknikleri. M. Gün ve M. Memiş (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 211-230). Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Elhan Kitap.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (137-169), Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1011-1031.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D., & Abacı, İ. Ç. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919-936.

---

Yavuz, D. & Kahraman, G. (2023). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Anka Kuşu Yayınevi.

### Extended Abstract

#### Introduction

Raising successful speakers can only be achieved by providing individuals with correct, regular and useful speaking training. For this reason, one of the main goals of education and training programs is to raise good speakers. Improving speaking skills requires lots of practice, not a study based on memorization. By doing so, listening to good speakers, modeling them models by doing/experiencing are at the center of it. It is possible by purchasing. Within the scope of speaking training.

While the acquisitions that need to be developed are transferred to the teaching process The methods, techniques and strategies to be used are also important in the teaching process. It is one of the important pillars that will prove its effectiveness. In this context, speaking in the Turkish Lesson Curriculum (2019) For the skill "free, guided, from the pool of words and concepts" such as selective speaking, creative speaking, memorizing, participatory speaking, empathizing, arguing, critical speaking and persuasion which includes speaking methods and techniques. So much so that individuals have effective speaking skills. Various speaking methods and techniques can be used. Because of different speaking methods. The use of techniques also positively affects students' participation in the class.

#### Method

The study was carried out using the document analysis method, one of the qualitative research approaches. In this context, the speaking activities in the 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks were examined with the document review method in terms of speaking methods and techniques. The data obtained as a result of the examinations are presented in the form of tables containing frequencies and percentages.

In the study, the data were examined with the descriptive analysis method. The data obtained through descriptive analysis are systematically and clearly described, summarized and interpreted according to predetermined themes, cause-effect relationships are examined and some conclusions are reached.

During the data collection phase, firstly, the 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks within the scope of the research were downloaded from the Education Information Network (EBA). Afterwards, the themes, texts and speaking activities in the books were identified. Then, the identified speaking activities were examined and classified in terms of speaking methods and techniques in accordance with the purpose of the research. The data obtained as a result of the examinations are presented in the form of tables containing frequencies and percentages.

In this context, speaking activities were analyzed in terms of speaking methods and techniques such as guided speech, creative speech, critical speech, discussion, speaking by putting oneself in the other person's shoes, free speech, participatory speech, persuasive speech, memorization technique, and speaking by selecting from the pool of words and concepts. The data obtained were grouped, frequencies and percentages were determined, the findings were tabulated and interpretations were included under each table.

### **Result and Discussion**

This study was carried out with the aim of determining the speaking methods and techniques in the speaking activities in 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks. There is a need for such studies in the literature to increase the nature and quality of speaking education given based on Turkish textbooks at the secondary school level. When the books examined are evaluated in general, it can be said that the number of speaking activities and the variety of speaking methods and techniques are higher in the 8th grade Turkish textbooks. The minimum number of speaking activities and the use of speaking methods and techniques are found in the 6th grade Turkish textbook of Anka Kuşu Publishing House.

However, it was observed that there were no speaking activities on some themes in the 6th, 7th and 8th grade books. This is a significant deficiency in textbooks. Again, in the books examined, guided speech generally comes to the fore; It has been observed that methods and techniques such as free speech, critical speech, speaking by selecting from the pool of words and concepts, and keeping in memory are not included much. By providing diversity in terms of speaking methods and techniques, that is, through different applications, students have the opportunity to actively participate in the process. This will serve to improve students' speaking skills. In addition, in some books by Ferman Publishing and Dörtel Publishing, it is clearly stated which speaking method and technique should be used, and some instructions have been given to the students and the necessary basis has been tried to be created for the method and technique to be used. This makes it easier for students to understand and apply the method and technique.

As a result, it is thought that speaking activities in Turkish textbooks should be enriched in terms of methods and techniques, and speaking methods and techniques should be distributed in a balanced manner. As long as this is achieved, it will be easier to eliminate students' speaking problems and enable them to become effective and successful speakers.



## Lying At The Time Regulation Institute

Aydan UMUDOVA ÇEVİK<sup>1</sup>

### Abstract

Ahmet Hamdi Tanpınar's last novel, *The Time Regulation Institute*, published in 1961, critically examines problems of Turkish society, stuck between Eastern and Western civilization during modernization process. Novel contains lies from beginning to end, tells realities of period through absurd stories and events. In work, where social problems are dealt with cynical way, plot is based on mistakes of society, which lives in dream world of East and West, tries to give reality to the lies they tell by immersing themselves in fabricated stories. People's tragicomic situations like protagonist Hayri İrdal, who make their living by putting lies at center of lifes, told in ironic manner. Main purpose of study is to identify lies emerged during transition modernism, explain them classifying under title of lies East and West. In this context, Seyit Lutfullah's absurd stories contains East's mystical lies showing negative side of tradition; establishment of empty, fake, unnecessary institutions such as Time Regulation Institute includes society's modern Western lies applying Western science incorrectly. In study, negativities caused by old-new conflict in grip of traditionalism and modernism, pains of modernist transformation were tried to explained in terms of East's mystical and West's modern lies.

### Keywords

Lie

Modernism

Eastern Lies

Western Lies

## Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde Yalan

### Özet

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın 1961 yılında yayımladığı son romanı olan Saatleri Ayarlama Enstitüsü, modernleşme sürecinde Doğu ile Batı uygarlığı arasında sıkışıp kalan Türk toplumunun sorunlarını eleştirel bir dille irdeler. Adından da belli olduğu üzere baştan sona yalan olgusunu içeren roman dönemin gerçekliklerini, abes hikâyeler ve absürt olaylar doğrultusunda anlatır. Toplumsal sorunların alaycı bir şekilde ele alındığı eserde olay örgüsü, Şark ile Garp'ın hayal dünyasında yaşayan ve uydurma hikâyelere kendilerini kaptırarak söyledikleri yalanlara gerçeklik payı kazandırmaya çalışan toplumun yanlışları, hataları üzerine kurulur. Aynı zamanda başkahraman Hayri İrdal gibi yalanı hayatının merkezine koyarak geçimini bu yolla sağlayan insanların düştükleri trajikomik durumlar da ironik bir dille anlatılır. Çalışmanın temel amacı, modernizme geçiş aşamasında ortaya çıkan yalanları tespit etmek, onları Şark'ın ve Garp'ın uydurduğu yalanlar başlığı altında sınıflandırarak açıklamaktır. Bu bağlamda Seyit Lutfullah'ın abes hikâyeleri geleneğin olumsuz tarafını gösteren Doğu'nun mistik yalanlarını; Saatleri Ayarlama Enstitüsü gibi boş, sahte, lüzumsuz kurumların kurulması ise Batı ilmini üstünlük anlayıp yanlış uygulayan toplumun modern Garp yalanlarını içermektedir. Çalışmada toplumsal kutuplaşmaya neden olan geleneksellik ve modernizm kışkıracı eski-yeni çatışmasının doğurduğu olumsuzluklar aktarılmış, modernist dönüşümün getirdiği sancılar, Doğu'nun mistik yalanları ile Batı'nın modern yalanları ekseninde anlatılmaya gayret edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Yalan

Modernizm

Şark Yalanları

Garp Yalanları

### Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

27.02.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

27.05.2024

Published / Yayın Tarihi

30.06.2024

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1443758

### Reference Kaynakça

Umudova Çevik, A. (2024). Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde yalan. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 57-71.

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, aydan\_umudova@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3641-1058



## Giriş

### Çalışmanın amacı ve önemi

Çalışmada, Türk edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*, eserin temel omurgasını oluşturan yalan kavramı bağlamında incelenmiştir. Yalan, Türk edebiyatında yaygın bir şekilde işlenen temalardan biri olup Rezaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası*, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Mürebbiye*, Tahsin Yücel'in *Yalan*, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* romanlarına konu olmuştur. Yazarların yalan konusuna başvurmasının nedeni ise; hayatın gerçekliklerini, doğru ve yanlışlarını göstermek, "okurunu, kurduğu ve kurguladığı dünyanın içine sokabilmek, anlattıklarına güç ve inandırıcılık kazandırmaktır" (Samsakçı, 2015, s. 99).

Yalan olgusu, roman türü dışında Yunus Emre, Nâbî, Âgâh, Nesîmî, Bâkî, Nef'î, Şeyh Gâlib, Füzuli gibi klasik Türk şairlerinin mısralarına da fani dünyanın geçiciliği, vefasız sevgilinin yalanları, boş vaatlerle âşığı kandırması, kavuşacaklarına dair verdiği sözü tutmaması ve akabinde "kişiyi hayata bağlayan umutların boşa çıkması" (Karaköse, 2014, s. 127) şeklinde yansımıştır. Divan şiirinde "yalan, genellikle kadın, dünya, subh, va'd, dava ile birlikte kullanılmış; deyimlerde de söz konusu edilmiştir" (Akpınar, 2014, s. 73). Bununla beraber Cemal Süreya, Edip Cansever, Turgut Uyar, Ece Ayhan, İlhan Berk gibi İkinci Yeni şairlerinin imgesel anlatımlarında yalan temasına yer verilmiştir. Modern Türk şiiri dizelerinde hakikate ulaşmak için başvuru yalan bir imge, söz oyunu veya yanılsama şeklinde ele alınmıştır. Bu bağlamda "şairin yalana başvurusunun amacı, var olan bir yalanı dillendirmek değil, yeni bir gerçekliğe ulaşmaktır" (Çakmakçı, 2019, s. 1273).

Görüldüğü üzere Türk edebiyatında özellikle de roman ve şiirlerde yalan teması farklı şekillerde işlenmiştir. Aynı zamanda bu konu birçok araştırmacının dikkatini çekerek çalışmalarına temel malzeme olmuştur. Bu bağlamda şiirde, romanda, sanatta ve edebiyatta yalan kavramı üzerine araştırmalar yapılmıştır. Alana katkı sağlamak amacıyla yapmış olduğumuz bu çalışma, diğerlerinden farklı olarak Tanpınar'ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* romanı üzerine durulmuş ve eserde tespit edilen Türk toplumunun modernleşme sürecindeki sancılarının tezahürü olan yalanların nedenleri, toplumsal dönüşümlerle ilintisi, psikolojik yönleri açıklanmıştır. Makale, Tanpınar'ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* romanındaki yalan teması üzerine yapılmış detaylı bir çalışma olarak önem arz etmekte ve sonraki çalışmalara kaynak teşkil edebileceği ön görülmektedir.

### Yalan kavramının tanımı ve sınıflandırılması

Yalan, bilinçli olarak ve başkalarını kandırma gayesi güderek söylenen uydurma sözlerdir. Bir başka deyişle, gerçeği saklamak amacıyla hakikati yansıtmayan birtakım uydurma girişimlerde bulunmak ve başkalarını aldatmak için söylenen söz veya ifadelerdir. Ahlaki ve dini açıdan yapılmaması gereken olumsuz bir durum olarak değerlendirilen yalan söyleme eylemi insanın doğasında vardır. Kasıtlı söylenen yalan kavramının ise psikolojik bir rahatsızlık belirtisi olduğunu söylemek mümkündür. Yalan söylemek aynı zamanda "toplumun ahlaki dokusuna yönelik bir tehdit, korkunç yaşam sonuçlarının bir öngörücüsü, sosyal bir beceri ve önemli bir gelişimsel dönüm noktası"(De Paulo, 1996, s. 979) olarak tanımlanmaktadır.

Yalan kavramını genel anlamda kaba, uydurma, abartılı, gizli ve beyaz yalanlar şeklinde beş farklı açıdan ele almak mümkündür (Akhtar, 2017). 1. Kaba veya küstah diye tanımlanan birinci türdeki yalanlar, iletilen bilginin doğru olmadığına çoğu insan tarafından bilindiği yalanlardır. Buna rağmen ısrarla yalanı sürdürmeye devam eden kişi karşısındaki insanı kandırarak gerçekleri inkâr eder ve doğru malumatın tam aksini aktarmaya çalışır. Buna örnek olarak öğrencinin sınıfın camını

kırdığı hâlde öğretmenine yapmadığını söylemesini, çocuğun şeker yediği hâlde annesine yemediğini belirtmesini, hiçbir sebep olmaksızın arkadaşlarıyla buluşmasına geç kalan gencin trafiğe yakalandığı yalanını uydurmasını gösterebiliriz. Böyle basit yalanlarla beraber aynı zamanda mahkeme salonlarında yargılanan ve suçlarını kabul etmeyen zanlıların, hırsızların, dolandırıcıların verdikleri gerçekleri yansıtmayan yalan ifadeler veya topluma ciddi ölçüde zarar veren sahtekârlıklar kaba yalan türünü içerir. 2. Uydurma yalanlar, gerçeklik payı olmayan, hakikati aksettirmeyen yanlış bilgilerin gerçekmiş gibi başkalarına aktarılmasıdır. Günümüzde çok yaygınlaşan bu yalan türüne, görmediği bir olayı yaşamış gibi anlatmak, tanımadığı insanlarla ilgili gerçek dışı haberler yaymak, yanlış haberlerle alıcıyı yanıltmak ve kulaktan dolma doğruluğu bulunmayan bilgilerle başkalarının dedikodusunu yapmak örnek gösterilebilir. 3. Abartmalar, gerçeklerin olduğundan farklı bir biçimde yani yalanlar eklenerek, süslenerek, abartılarak veya küçümşenerek anlatılmasıdır. Burada hakikat ve yalan alıcıya eş zamanlı iletilir. Yaşanılan küçük bir kazanın abartılarak hayati tehlike arz eden büyük bir olaymış gibi anlatılması veya iş arkadaşının başarısını görmezden gelen kişinin onun çalışmalarından bahsederken küçümşemesi buna örnektir. 4. Gizli yalanlar, gerçeğin nazik bir şekilde kibarca saklanması veya inkâr edilmesidir. Uzun süredir görmediği bir arkadaşına yaşandığı hâlde hiç değişmemişsin, hâlâ çok genç ve güzelsin demek, mağazada elbise deneyen kadına üzerindeki yakışmamasına rağmen çok yakıştığını söylemek veya beğenmediği bir hediye için çok beğendiğini söyleyip teşekkür etmek bu tür bir yalandır. 5. Beyaz yalanlar ise kimseye zararı olmayan aksine fayda sağlayan, mutluluk veren, rahatlatan, iyi hissettiren yalanlardır. Burada gerçeklerin saklanması ve yalan söylenmesi insanları incitmez. Bilâkis onları motive eder ve sevindirir. Örneğin, yoğun bakımda olan ağır bir hastaya ciddi bir şeyinin olmadığını ve kısa zamanda iyileşeceğini söylemek beyaz yalandır. Bazen insan kendini rahatlatmak için de beyaz yalana başvurur. Örneğin, Refik Halit Karay, *Aynı On Dördü* romanında başkahramanın diliyle insanoğlunun doğasında yalanın olduğunu ve ara sıra kendisini de aldatmak gereği duyduğunu vurgular. Bu bağlamda bazen yalanın insana fayda verdiğini, onu iyileştirdiğini, yaralarını sardığını ve psikolojik olarak rahatlattığını söyleyen yazar "bu yalanlar, kendini bile bile aldatışlar, tabiatın bize sağladığı bir nevi tedavi usulüdür" (Karay, 2009, s. 160) şeklinde ifade ederek yalana başvurmasının gerekçelerini belirtmektedir.

Ünlü filozof Augustinus'a göre, yalan kavramının sekiz çeşidi vardır:

"İlk yalan türü, kesinlikle sakınılması ve yanına bile yaklaşılmaması gereken ölümcül bir türdür ki, dini öğretilerde söylenen yalanları kapsar.(...) İkinci yalan, birini haksız biçimde inciten yalandır. (...) Üçüncüsü ise birine yarar sağlarken bir başkasına zarar veren yalandır, gerçi bu zarar fiziksel bozulma içermez. Dördüncüsü, sırf yalan söylemenin ve aldatmanın hazzı için söylenen yalandır, yani gerçek yalan. Beşincisi, kibar bir üslupla başkalarını memnun etmek için söylenen yalandır. Bunlardan sakınıldığı ve bu tür yalanlar reddedildiği zaman, kimseye zarar vermemekle birlikte birilerine fayda sağlayan altıncı yalan türü ortaya çıkar. (...) Yedinci yalan türü, kimseye zarar vermeyip birisine yarar sağlayan yalandır. (...) Sekizinci yalan türü ise hiç kimseye zarar vermediği halde, birisini fiziksel bozulmadan (...) koruması ölçüsünde yarar getiren yalandır" (1998, s. 39-40).

Görüldüğü üzere Augustinus birinci türü ölümcül yalan şeklinde tanımlar. Ölümcül yalan, bir başka deyişle kutsal yalan, dini açıdan söylenen yalanlar olup toplumun inanç şeklini olumsuz yönden etkiler. Kutsal değerlere yönelik aykırı bilgiler vermek koşullar ne olursa olsun işlenmemesi gereken günah olarak kabul edilmektedir. İkinci tür, insanlara fayda sağlamayan aksine zarar veren adaletsiz veya haksız yalanları içerir. Adaletsiz yalanlar, ihanet, aldatma gibi benzer durumlarda başkalarını üzen, sarsan, kıran ve acı veren yalanlardır. Üçüncüsü, birine yarar sağlarken, başka birisine zarar veren yalandır. Örneğin, dolandırıcılık suçu işleyen failin hileli davranışları, yalanları kendisine veya arkadaşına fayda sağlarken, mağdur kişiye büyük zarar vermektedir. Dördüncüsü,

mitomani (mythomania) olarak bilinen “patolojik yalan” türüdür. Psödoloji fantastika veya düşlemsel yalan olarak da tanımlanan patolojik yalan şizofreniye yakın bir psikolojik hastalıktır (Arslan & Evlice, 1995). Burada ruhsal problemler yaşayan kişinin yalanı alışkanlık hâline getirerek hayatının bir parçasına çevirmesi, hiçbir neden olmaksızın devamlı yalan söylemesi ve uydurduklarına kendini inandırması söz konusudur. Oldukça tehlikeli ve zararlı olan patolojik yalan kişinin sürekli yaptığı aktiveye dönüşmektedir. Aynı zamanda yalan söylemeyi eğlence amaçlı kullanan ve bu işi kendine hobi edinen kişinin birisini aldatmaktan aldığı zevk, haz, hoşnutluk da bu bağlamda değerlendirilebilir. Burada yalancının temel amacı eğlenmek, yalanın keyfini çıkarmak, kendi eksikliklerini tamamlamak ve egosunu tatmin etmektir. Beşincisi, bir başkasının gönlünü almak amacıyla söylenen kibar yalan türüdür. Erkek arkadaşının verdiği çiçeği beğenmeyen kadının, sevgilisini kırmadan “Gül dalında güzeldir.” ifadesini kullanması kibar yalan türünü içerir. Altıncı, yedinci ve sekizinci türler ise kimseye zarar vermeyen aksine birilerine fayda sağlayan beyaz yalanlar başlığı altında değerlendirilebilir.

### ***Saatleri Ayarlama Enstitüsü’nde Yalan***

Yalan olgusu, Türk edebiyatında birçok romanın ana teması olarak ele alınmıştır. Bu romanlardan biri de Ahmet Hamdi Tanpınar’ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*’dür. *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*, irrealist bir hayal dünyasında yaşayan insanların yalanlarla dolu hayatını ironik bir şekilde ince mizahla anlatır. Kitap “Büyük Ümitler”, “Küçük Hakikatler”, “Sabaha Doğru”, “Her Mevsimin Bir Sonu Vardır” başlıklı Türkiye’nin elli yıllık tarihî süreç içerisindeki farklı dönemlerini yansıtan dört bölümden oluşmaktadır. “Büyük Ümitler” Tanzimat öncesini, “Küçük Hakikatler” I. Meşrutiyet, “Sabaha Doğru” II. Meşrutiyet, “Her Mevsimin Bir Sonu Vardır” bölümü ise Cumhuriyet dönemini aksettirir.

Roman, iki medeniyet arasında bocalayan Türk toplumunun modernleşme sancılarını, yanlışlarını, saçmalıklarını, bunalımını Şark dünyasının yalanları ve modernizm adı altında Saatleri Ayarlama Enstitüsü gibi boş, gereksiz kurumların oluşumu ekseninde anlatır. Küçük bir yalanla başlamış olup gittikçe büyüyen ve ağır sonuçlara neden olan olaylar, başkahramanın hatıralarını yazdığı anı kitabı aracılığıyla aktarılır. “Farklı maskelere bürünerek İrdal’ın ağzından anlatılanlar aslında romanın yazıldığı zamandaki kişilere, kurumlara, sanat anlayışına, ilim camiasına yönelik olumlama yöntemiyle yapılmış birer eleştiridir” (Karçığa, 2016, s. 318) olarak değerlendirilebilir.

Hayri İrdal, anı kitabını yazmaktaki temel amacının başından geçen ilginç olayları anlatmak ve gizli kalmış hakikatleri gün yüzüne çıkarmak olduğunu belirtir. Bizzat şahidi olduğu ve unutulmaması gerektiğini düşündüğü gerçekleri aktarırken yalanlara, iftiralara değil ufak tefek abartılara ve süslemelere de yer vereceğini söyleyerek olayları farklı bir biçimde nakledeceğini itiraf eder. Bu da Hayri İrdal’ın anılarını anlatırken yalanın türlerinden biri olan abartmalara başvurduğunun belirgin bir göstergesidir.

Gerçeklerle hayallerin, hakikatlerle rüyaların iç içe girdiği romanda yaşanan absürt olaylar sanki yalanlardan oluşan bir hayal dünyasında cereyan eder. Yalanların, mübalağaların ve mistisizmin hâkim olduğu gizemli atmosferlerde gelişen olaylar ilk başta hayal ürünü olarak düşünülebilir. Aslında Tanpınar, XX. yüzyılın başlarındaki Türk toplumunun gerçekliklerini, çağın sosyal sorunlarını hayal oyunu izlenimi bırakan bir masal âleminde yansıtmaya çalışır.

“Seyit Lütfullah’ın, Aristidi Efendi’nin garip dünyaları, tam mezara gömüleceği sırada tabutundan başını kaldırıp dosdoğru eve götürülmesini söyleyen, alkışlar, ıslıklar arasında evine geldikten sonra sağlığına kavuşarak bambaşka bir ömür sürmeye başlayan ihtiyar hala, Avrupa’da



okumuş bir hekimden beklenmeyecek derecede sakat ruh hekimi Ramiz, sonra her yanıyla Saatleri Ayarlama Enstitüsü adlı kurum” (Yücel, 2008, s. 113) buna örnek olarak gösterilebilir.

Yalanlar, hayaller, düşler romana mistik ve masalsı bir hava katsa da eserde toplumsal değişimlerin bireyler üzerindeki etkisi ve hakikatler söz konusudur. Bu bağlamda sosyal olaylar, mizah eşliğinde bireylerin yalan dünyasına eğilerek ve psikolojik tahliller yapılarak anlatılmaktadır.

### 1.1. Hayri İrdal’ın yalana eğilimi

Romanın başkahramanı Hayri İrdal’ın yalana eğiliminin temel sebebi, geçimini sağlamak ve sefil hayatına tekrar geri dönmemektir. Gerçeklerden kaçarak yalanın sihirli çizgisi içinde mutlu olduğunu söyleyen İrdal, başkalarının uydurduğu hikâyelere ortak olur. Bu bağlamda her gün yeni yalanlar uydurmak zorunda kalır. Bir nevi yaşadığı olumsuzluklardan, zorluklardan, maddi ve manevi sorunlardan, kısacası hayatından, özünden kaçarak yalanlara sığınır. Onun söylediği yalanlar, Augustinus’un üçüncü tür olarak belirlediği birilerine fayda sağlarken başkalarına zarar veren yalanları içerir. O, düştüğü bütün zor durumlardan kendisine fayda sağladığını düşündüğü yalan aracılığıyla kurtulur. Bu nedenle sürekli yalan söyler ve bir yalanı başka bir yalanla kapatmaya çalışır. Psikolojik hastalık olan patolojik yalan veya mitomani diye tanımladığımız söz konusu durumda Hayri İrdal uydurduklarına kendisini inandırır ve yalanları gerçekmiş gibi yaşar. O, hayatının “ucunu bucağını bilmediği, her gün yeni bir parçasıyla karşılaştığı adeta tefrika hâlinde bir yalan olduğunu”(Tanpınar, 2017, s. 271) itiraf eder.

Böylelikle Hayri İrdal’ın yaşam felsefesine, hayatının önemli bir parçasına dönüşen yalan, hem alışkanlık hem de ekmek parası ve yaşamını sürdürebilmek için başvurulan araç olarak düşünülebilir. Aynı zamanda onu bu yola çevresindeki insanların sürüklediği ve yalan söylemesinde toplumun çok büyük bir etkisi olduğu da gerçektir.

Romanda işlenen yalan olgusunu, Şark’ın ve modernizmin yalanları diye iki gruba ayırabiliriz. Birinci grupta dini kendi çıkarlarına alet eden, gericiliği, kitleselel cehaleti yayan Şark’ın uydurduğu yalanlar, ikinci grupta ise Batı’nın etkisiyle modernleşmeye çalışan ve bu süreçte yeniliklere ayak uyduramayan toplumun son çare olarak başvurduğu yalanlar yer almaktadır.

### 1.2. Şark’ın yalanları

Tanzimat öncesi ve sonrası Batı uygarlığını kabul etmeyip Doğu’nun mistik yaşam biçimini devam ettirmeye çalışan bireyleri simgeleyen Şark’ın yalanları; masal âleminde yaşayan, cehalete inanan ve gaflet uykusundan uyanamayan Türk toplumunun gerçek dışı olaylara, bir takım uydurma düşüncelere, hayallere, rüyalara kapılarak hakikatlerden uzaklaştığının ve dış dünya ile ilişkisini kopardığının birer göstergesidir. Bu bağlamda “bütün Şark asırlarca gözlerini dış dünyaya kapayarak, kendisini gayri şuurun icat ettiği bir masal âlemine kaptırmamış ve bu yüzden gerçek âlemde değişen zamanın farkına varamayarak bindiği geminin paramparça olduğunu görmemiş midir?” (Kaplan, 2008, s. 110) sorusunun cevabı da dönüşüm sürecinde toplumun yaşadığı sorunlar, sıkıntılar, anlatılan abes hikâyeler ve yalanlar doğrultusunda verilmektedir.

Şark’ın yalanlarını Augustinus’un birinci tür olarak tanımladığı ölümcül yalanlara dâhil edebiliriz. Ölümcül veya kutsal yalanlar, dini konuda gerçeğe aykırı fikirler söylemek, toplumu yanlış yönlendirmek veya insanların inancını kötüye kullanarak onları aldatmak, kandırmak anlamındadır. Romanda Seyit Lütfullah’ın, dini maske altında kendi kişiliğini saklayarak söylediği yalanlar ve Şerbetçibaşı Elması hikâyesi bu kapsamda değerlendirilebilir.

#### 1.2.1. Seyit Lütfullah’ın yalanı

Hayri İrdal'ın çocukluk yıllarından bahseden "Büyük Ümitler" adlı birinci bölüm, hurafe motiflerini, gaipler dünyasıyla ilişkiyi, hazine arayışlarını, büyü, hamail gibi akla ve gerçeğe aykırı güçlere bağlılığı, dinin özüyle bağdaşmayan boş inançları anlatır. Bu bağlamda Şark'ın uydurduğu yalanlara sorgulamadan körü körüne bağlanan, inanan ve masalsı bir dünyada yaşamayı tercih eden toplumun cehaleti Tanzimat öncesi dönemi simgeler.

Başkahraman Hayri İrdal, yalanla ilk kez Seyit Lütfullah sayesinde tanışır. Ne söylendiği gibi Medineli ne de seyit olan Lütfullah, dini maske altında kendi kişiliğini saklayarak uydurduğu birtakım söylemler ile insanları kandırır. İrdal'ın çocukluk yılları asıl adının ne olduğu bile bilinmeyen bir adamın uydurma hikâyelerini dinleyerek ve onlara içtenlikle inanarak geçer. Seyit Lütfullah'ı bir mektep olarak gören, onun hayal dünyasına ortak olan, aynı rüya içinde yaşayan Hayri İrdal, Şark'ın yalanlarla dolu efsunlu âleminden, sihirli masallarından garip bir şekilde haz alır. Böylelikle Lütfullah'ın söylediği yalanlar, yaptığı saçmalıklar İrdal'a zevk verir ve onu eğlendirir. Augustinus'a göre bu, zevk ve aldatmanın hazzı için söylenen, eğlendiren yalan türünü içermektedir.

Hayri İrdal, kendisini din adamı kimliğiyle tanıtan gerçekte ise "yalancı esrarkeşin biri olan" (Tanpınar, 2017, s. 44) Seyit Lütfullah'ın cahil ve aymazlıkla dolu düşüncelerinin gerçeği yansıtmadığını sonradan anlar ve onu tiyatrodan sahneye çıkan bir başrol oyuncusuna benzeterek şu şekilde eleştirir:

"Onun acayip gölgesi doğrudan doğruya yalanın boşluğunda yüzüyordu. O maskenin yahut ödünç kişiliğin kendisi idi. Çok hayali bir piyeste asıl başrolü, hakikatin tam inkârını üzerine alan aktör tasavvur edin ki, oyunun yarısında sahneyi, ödünç şahsiyetini günlük hayatında yaşamak için bırakmış olsun ve o kıyafetle ve karakterle şehre, sokağa, insanların arasına fırlasın. İşte bu küçük gruba bir yığın merakı, ihtirası aşıl原因, onların kendi başlarına kalmış olsalar çok tabii geçecek hayatlarını altüst eden Seyit Lütfullah bu çeşit bir adamdı" (Tanpınar, 2017, s. 41).

Yalancı, dolandırıcı, define avcısı, içki ve esrar bağımlısı olan Lütfullah, eşini kaybettikten sonra İstanbul'da yıkık bir medresenin tek odasına kapanarak hayatını kayıp bir hazineyi bulmaya adar. O; cinler ile konuştuğunu, Aselban adında bir hayali sevgilisinin olduğunu ve onun yardımıyla Kayser Andronikos hazinesini bulacağını iddia ederek asılsız yalanlarla insanları kandırır. Abdüsselâm Bey'i, Eczacı Aristidi Efendi'yi, Hayri İrdal'ı ve babasını da kendi yalanının peşinden sürükler. Bu insanların Lütfullah'ın masalına kanmalarının ve umutlarını ona bağlamalarının nedeni ise maddiyattır. Abdüsselam Bey ve Eczacı Aristidi Efendi defineyi bularak servet kazanmak ve zengin olmak, Hayri İrdal'ın babası ise dedesinin vasiyetini gerçekleştirmek amacıyla bu yola koyulur. Andronikos hazinesi, "İrdal'ın babasından Abdüsselâm Beye, İrdal'dan Aristidi'ye kadar herkesin umut kaynağıdır. O, hepsinin tek tek beklentilerini karşılayacak müstakbel bir sponsordur âdeta" (Sazyek, 2013, s. 1251).

Akli dengesi yerinde olmayan ve uydurduğu yalanlara kendisini kaptıran Lütfullah'ın define işi ile uğraşmasının tek sebebi ise hazlar âleminde yaşayan sevgilisine kavuşmaktır. O, hazineyi bulduktan sonra Aselban'ın insana dönüşeceği, kendisinin güneşe benzer gerçek çehresini alacağı ve bu iki eşsiz güzelliğin kavuşarak beraber mutlu mesut yaşayacakları masalına içtenlikle inanır. Aslında ortada ne define ne de hazlar âlemiyle bir iletişim vardır. Bütün anlatılanlar Lütfullah'ın hayal dünyasının ürünüdür.

İnsanların inancından yararlanan, kutsal değerleri, dini kendi düşüncesi ve kişisel çıkarları doğrultusunda birtakım menfaatler uğruna kullanan Seyit Lütfullah'ın uydurduğu yalanlar ölümcül yalan türünü içerir. Romanda yer alan bu ve benzeri yalanlar, Şark âleminin masal, efsane, menkıbe gibi yalanlar içindeki hayat anlayışını işaret etmektedir.

### 1.2.2. Kırâathane ve Şerbetçibaşı Elması yalanı

“Küçük Hakikatler” bölümünde Tanzimat sonrası Doğu ve Batı ikilemi arasında kalan, bocalayan Türk toplumunun bunalımı kırâathane ve Şerbetçibaşı Elması yalanı ekseninde anlatılır. Tanpınar’ın da söylediği gibi Tanzimat gereği Batı’ya yönelmek zorunda kalan toplum ne eskiyi bırakabilmiş ne de yeniliklere ayak uydurabilmiştir. Böylelikle iki medeniyet arasında gelgitler yaşayan toplum ciddi olayları eğlenceye çevirerek masallara, yalanlara başvurmuştur. Buna örnek olarak Şehzadebaşı’nda bulunan kırâathaneyi gösterebiliriz. Kırâathane gününü hoşça geçirmek ve hakikatlere gözünü kapatarak yalanlara eğilmek, uydurma hikâyelerle eğlenmek amacındaki insanlarla var olan bir mekândır. Mekân, gerçeklerin dışında sanki bir hayal dünyasında yaşayan ve modernizme uyum sağlayamayan bireylerin şaka, eğlence ve yalanlarla dolu hayatını yansıtır. Şerbetçibaşı Elması yalanı da bu kırâathanede ün kazanır ve Hayri İrdal’ın başına olmadık işler açar.

Bir gün Hayri İrdal meyhanedeyken, kayınpederinin konağın geçimini nasıl sağladığını merak eden ve kendisini bu konuda sürekli sıkıştıran iş arkadaşı Sabri Bey’e Şerbetçibaşı Elması hikâyesini uydurur. Hikâyeye göre İrdal’ın vefat eden kayınpederi Abdüsselâm, Osmanlı sarayına ait olduğu düşünülen Şerbetçibaşı Elması sayesinde konağın geçimini sağlar.

Kaynağı Seyit Lütfullah olan hikâyeye bir yalan olarak büyür ve kırâathane’nin ana konusuna dönüşür. Bu hususta kahvehane, Hayri İrdal’ın yalan dünyasının dönüm noktasına çevrilir. Farklı mesleklerden insanları bir araya toplayan mekânın hemen her gün mevzusu Şerbetçibaşı Elması olur. Herkes konuyla ilgili çeşitli hikâyeler uydurur. Kimisi elmasın tarifini yapar, kimisi onun bir cin tarafından getirildiğini anlatır, kimisi ise bu cinin Hayri İrdal’ın halası Zarife Hanım olduğunu söyler. Hızlı bir şekilde yayılan ve ağızdan ağza dolaşan hikâyeye insanlar bir şekilde gerçeklik payı kazandırmaya çalışır.

“Ağzımdan bir kelime çıktı. Onun etrafında bütün bir masal uydurdular. Mahvıma kadar gittiler. Ben maalesef kendim başladığım bir yalanın kurbanıyım. Bunu nasıl yaptım? Niçin yaptım? Bilmiyorum. Fakat bu iş böyle... Bir gevezelik... Başka bir şey değil. Belki burada bütün insanlıkla birleşiyorum. Hepimiz kendi masallarımızın kurbanıyız” (Tanpınar, 2017, s. 112).

Hayri İrdal, söylediklerinin küçük bir yalandan, şakadan ibaret olduğunu anlatmaya çalışsa da kimse ona inanmaz. Olaylar gittikçe daha da karmaşık ve abes bir hâl alır. Basit bir yalanla başlayan durum, saçmalıklar ve yanlış anlaşılmalara devam eder. Bu sırada Abdüsselâm Bey’in borcu olduğu kişiler İrdal’a dava açar. Mahkeme, elmasın İrdal’da olduğu ve onu sakladığı kanaatine varır. Mamafih İrdal, Seyit Lütfullah’ın yalanına başvurarak elması kimselerin bilmediği Kayser Andronikos hazinesinde sakladığını söyler. Bu itiraf üzerine akıl sağlığının yerinde olmadığı ve delirdiği düşünülür. Böylelikle gerçek hayatta var olmayan bir elması çalması sebebiyle önce mahkemeye verilen İrdal, oradan da “akıl hastası” teşhisi konarak adli tıpa gönderilir.

İsrarla psikolojik bir rahatsızlığının, ruhsal bozukluğunun, hastalığının olmadığını vurgulayan Hayri İrdal, sadece bir gevezelik sonucu başlattığı yalanın veya kendi masalının kurbanına dönüştüğünü söyler. Tanpınar, aslında bu olay vesilesiyle Şark âleminin, uydurduğu yalanlara kendisini kaptırdığına ve gerçekmiş gibi algılayıp inandığına işaret ederek durumu eleştirir.

Şerbetçibaşı Elması yalanı, Augustinus’un belirlediği ikinci, yani adaletsiz yalan türüne ait olup başkahraman Hayri İrdal’ın yargılanmasına ve bu süreç zarfında yıpranmasına neden olur. Aynı

zamanda uydurduğu masala dini de alet etmesi nedeniyle birinci tür olarak tanımlanan ölümcül veya kutsal yalanı da içermektedir.

### 1.3. Türk modernleşmesinin yalanları

Modernleşme sürecinde Türk toplumunun yeniliklere adapte olamaması, modern hayata ayak uyduramaması ve bocalaması söz konusudur. Tanzimat öncesi ve sonrası eski ile yeni, Şark ile Garp uygarlığı arasında kalan toplumun Cumhuriyet döneminde Batı'dan yana seçimini yaparak geçmiş tamamen hayatından çıkarması birtakım yanlışlara ve yalanlara yol açar. Bu bağlamda Batılılaşmayı ve modernleşmeyi saplantı hâline getiren bireylerin söyledikleri yalanları beyaz, patoloji, abartmalar, kaba, birine yarar sağlarken başka birisine zarar veren yalan türleri kapsamında değerlendirebiliriz.

Türk modernleşmesinin yalanlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür.

#### 1.3.1. Adli Tıp ve Psikanaliz yalanı

Hayri İrdal akıl hastanesindeyken Avrupa'da eğitim görmüş, hayatını psikanaliz bilimine adanmış genç bir aydın olan Doktor Ramiz'le tanışır ve arkadaş olur. Ramiz, Viyana'da okumasına ve iyi bir eğitim almasına "karşın, ne insanları dinleme sabrına, ne bildiklerini hastalarına anlatabilme yeteneğine, ne önemli konularda doğru teşhislerde bulunabilmeye, ne de hayatına girdiği insanların hayatında, mesleki anlamda bile olumlu bir etki yaratma gücüne sahip bir insandır" (Gündüz, 2009, s. 251). Hatta İrdal'ın hayatının dönüm noktası olan Halit Ayar ile tanışması, İspirtizma Cemiyeti'ne üyeliği de Ramiz'in sayesinde gerçekleşir. Bu anlamda modernizmin yalanlarına kanmasına ve inanmasına Ramiz'in vesile olduğunu söylemek mümkündür.

"Psikanalizi Hayri İrdal'ın üzerinde uygulamaya karar veren" (Çebin, 2018, s. 405) doktor Ramiz ona "baba psikozu" teşhisi koyar ve tedavi eder. Gerçekte ise tedavi edilen Hayri İrdal, modernleşme sürecinde psikolojisi bozulan ve ruhsal sarsıntılar yaşayan toplumu temsil etmektedir. Lakin doktorun kendisi de psikolojik olarak normal bir birey değildir ve İrdal'dan hiçbir farkı yoktur. Buradan dönüşüm sürecinde toplumu yönlendiren, yenilikleri uygulamaya çalışan aydınların ve entelektüel kesimin de normal olmadıkları ve çözümlenmesi gereken sorunlara sahip oldukları anlaşılır.

Tedavinin sonuçlanması için Doktor Ramiz, İrdal'a görmesi gereken rüyaların listesini verir. İrdal, rüya görmemesine rağmen akıl hastanesinden kurtulmak için bir rüya uydurur ve söylediği yalan sayesinde sağlık raporu olarak taburcu olur.

Onun anlattığı rüya, kimseye zarar vermeyen ve kendisine yarar sağlayan beyaz yalan türündedir. Böylece yalan yüzünden zor duruma düşen İrdal, yine yalanla sorunu çözer ve hastaneden kurtulur. Bir yalanın başka bir yalanla kapatılmaya çalışılması ve bu doğrultuda tekrar yalana başvurulmasında Tanpınar'ın olaylara ironik yaklaşımı söz konusudur.

#### 1.3.2. İspirtizma Cemiyeti / kolektif yalan

Hayri İrdal'ın da üye olduğu İspirtizma Cemiyeti'nde insanlar kolektif şekilde yalan söyler, ruhlarla konuştuklarını iddia ederek kendilerini bilerek kandırır ve aldatırlar. Hemen her üç günde bir özel ruhlarla görüşüldüğü, hazlar âleminde alındığı iddia edilen haberlerin tartışıldığı dernekte yalan, zevk almak, eğlenmek ve hoşça vakit geçirmek amacıyla söylenir. Hayri İrdal'a göre bu tarz dernekler "beraberce yalan söyleyip, beraberce aldanıp hoşça vakit geçirmek isteyen insanlar" (Tanpınar, 2017, s. 155) için ideal mekândır.

Şark'ın müthiş atmosferi ve masalımsı dünyası modern çağda İspirtizma Cemiyeti şeklinde karşımıza çıkar. Bu mekânda ruh çağırma, gaip âlemiyle iletişim kurma “modernleşme” adı altında yapıldığı için Tanpınar modernizmin birtakım yalanlar içerdiğine işaret etmektedir.

### **İspirtizma Cemiyeti’ndeki gerçek dışı karakterler: Murat ve İrade**

Cemiyet üyelerinden Nevzat Hanım, evinde yaşadığını iddia ettiği Murat isimli bir ruhla konuştuğunu söyler. Bu yalan üzerine dernekte ruh ile telefonla görüşüldüğü, kadının yalnız kaldığı zamanlarda evin Murat tarafından korunduğu gibi çeşitli hikâyeler uydurulur.

Cemiyetin diğer yalan karakteri ise Afroditî'nin halası İrade'nin ruhudur. Afroditî, halasının ruhudan aldığı güç ile her gün bir şeyler yazıp çizer.

Hikâyeye göre Afroditî'nin İtalya'daki ihtiyar halasının ömrü yeğenin geleceği günü beklemekle geçer ve bütün mirasını, evini, dantellerini hiç görmediği kardeşinin kızına bırakır. Afroditî ile annesi kendilerine miras kalan eşyaları satmaya kıyamaz. İhtiyar halanın da vasiyeti üzerine evini tamir ettirdikten sonra İstanbul'a dönerler. Bir süre sonra ise İrade'nin ruhu ortadan kaybolur. Afroditî masa başında, elinde kalem saatlerce halasının tekrar konuşmasını bekler ama ruh bir daha geri dönmez.

Hayri İrdal, hayatlarının bir parçasına dönüşmüş bu yalancı ruhların gerçek dışı olduğunu “Onlar hemen hemen bizim gibi yaşıyorlardı. Bir yalan olsalar bile mevcuttular” (Tanpınar, 2017, s. 168) sözleriyle açıklığa kavuşturur.

İspirtizma Cemiyeti veya kolektif yalan Augustinus'un makalesinde belirttiği dördüncü, sırf yalan söylemenin ve aldatmanın hazzı için söylenen türe ait olup gerçek/patolojik yalanı kapsamaktadır.

### **1.3.3. Saatleri Ayarlama Enstitüsü yalanı**

Hayri İrdal'ın hayatındaki asıl dönüm noktası Halit Ayarcı ile tanışması ve beraber kurdukları Saatleri Ayarlama Enstitüsü'dür. “Sabaha Doğru” adlı üçüncü bölümde yer alan olaylara göre Halit Ayarcı'nın kurguladığı bir proje olan enstitü, Hayri İrdal ve yakın çevresinin de yardımları, destekleri ile ülkenin önemli resmi kurumlarından birine çevrilir. Aile müessesesi olan ve çalışanların Hayri İrdal'ın akrabalarından, arkadaşlarından, tanıdıklarından oluşan kurum gittikçe büyür ve ünlenir. Bu süre zarfında ise sahte kurumun tesisçileri ve çalışanları devlet bütçesinden yararlanarak onlara verilen yetkiyi kendi çıkarları için kullanır, görevlerini suiistimal ederler.

“Şüphesiz memlekette “Saatleri Ayarlama Enstitüsü” diye bir kurum yoktur. Böyle bir “âmmе hizmeti” yaratmak da fanteziden ibarettir. Fakat acele hüküm vermeyelim: Adı ve fonksiyonu ne olursa olsun, sahte sosyal değerler, sahte ekonomik değerler üzerine kurulan nice kurumlar, şirketler, bir takım menfaat dolapları yok muydu? Ya mideleri yahut da iyi niyetleri sömüren böyle sahte düzenler için, yağmurdan sonra fişkırان mantarlar gibi, mânevi buhran geçiren her cemiyette bir yığın psikopat, manyak veya sadece tufeyli tipler her zaman vardır” (Tecer, 2008, s. 131).

Saatleri Ayarlama Enstitüsü diye abes bir kurum gerçek hayatta olmasa da ona benzer sahte, dolandırıcı, kendi menfaatleri için devleti kullanan, sömüren benzer şirketlerin, kurum ve kuruluşların varlığı söz konusudur. Bu bağlamda “Batı kurumlarının, düşüncesinin ve biliminin yüzeysel bir şekilde anlaşılması ve toplumun geçmişten devralması gerektiği kurumları sağlıklı bir şekilde zihninden silip atması Saatleri Ayarlama Enstitüsünü mümkün kılan faktörlerdendir” (Gündüz, 2009, s. 247).

Burada Tanpınar, "Cumhuriyet döneminin geçmişle bağlarını kopararak yeni bir Türk toplumu yaratmak çabasında düştüğü yanılgıları" (Moran, 1978, s. 47) göstermeye çalışmıştır. Bu tarz kurumların oluşumu ve eski ile yeni arasında seçim yapmak zorunda kalan toplumun geçmişi reddederek sadece yeniliklere sarılması modernleşmenin olumsuz sonucu olarak değerlendirilir. Oysa Tanpınar'a göre Türk toplumunun özünden ve geçmişinden kopmaksızın modernleşmesi gerekir. Yani Batı uygarlığına körü körüne bağlanmak ve geçmişi tamamen silmek yerine Avrupa'nın topluma fayda sağlayacağı yönlerini alıp eskiyle yeniye bir arada sürdürebilmek önemlidir. Lakin Cumhuriyet döneminde bu husus göz ardı edilerek Batılılaşma eğilimi söz konusudur.

"(...) "eski-yeni" kavramları etrafında bir modernleşme projesinin kurgulandığı" (Özer, 2012, s. 2535) romanda Halit Ayarçı gibi kendisini modern, bilgili, ileri görüşlü, entelektüel bir aydın gibi tanıtan, aslında bu özelliklerin hiçbirine sahip olmayan yalancı, dolandırıcı, psikopat, başkalarının zaaflarından faydalanan, insanları kandıran, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerden yoksun karakterler karşımıza çıkmaktadır. Batı hayranı olan ve geleneklere karşı çıkan Halit Ayarçı, toplumu köklerinden ayırarak modernleştirme çabasıdadır. Yenilenme yolunda her türlü dolandırıcılığa ve sahtekârlığa başvuran Halit Ayarçı'nın yalanları, kaba veya küstah yalanlar diye tanımladığımız topluma ciddi zarar veren türü içerir. Dolandırıcılık üzerine kurulu sahte düzenin asıl kahramanına dönüşen Halit Ayarçı, bir masalın peşinden giderek hayatını yalana adarken Hayri İrdal gibi kendi uydurduklarına samimiyetle inanan insanları ve büyük bir kitleyi de (genel olarak toplum diyebiliriz) arkasından sürükler. "Ayarçı, rahat tavırları, zevke düşkünlüğü ve yararlı olma düşüncesinden çok, inanmanın yeterli olacağını savunan fikirleri, İrdal idealizminden sapması, huzursuzluğu ve çelişkileri ile Tanzimat sonrası toplumda yenilik ya da entelektüellik adına gereksiz işler ve saçmalıklar ortaya koyan kesimi temsil etmektedir" (Günday, 2007, s. 86). Romanda aynı zamanda kendi çıkarları için Saatleri Ayarlama Enstitüsü yalanına göz yuman devlet adamları, bürokratlar, politikacılar, aydınlar da eleştirilir.

Hayri İrdal yakın arkadaşı Halit Ayarçı'ya inansa da bu enstitünün yalan üzerine kurulduğunu ve gerçeği yansıtmadığını çok iyi bilmektedir. Hatta sık sık bulunduğu duruma itiraz eder ve bir nevi vicdan azabı duyar. Ama yine de insanları kandırmaya devam eder. Çünkü yalana mecburdur, eski fakir, işsiz hayatına dönmek için yalanlarını sürdürmek ve yenilerini uydurmak zorundadır. Bu bağlamda maddi yönden durumunu iyileştirmek ve ailesinin geçimini sağlamak amacıyla yalandan bir türlü vazgeçemez. "Birçok yalanın içinde olsam bile ihmal edemeyeceğim bir hakikat, büyük bir hakikat vardı ortada. Saatleri Ayarlama Enstitüsü hayatımı kurtarmıştı." (Tanpınar, 2017, s. 276) sözleri ile Hayri İrdal, kurumun ve yalanın kendisi için önemini vurgular.

Böylelikle sefil hayatından kurtulmaya çalışan İrdal, Saatleri Ayarlama Enstitüsü sayesinde önemli bir mevkiye gelmiş toplum içinde ünlü ve zengin bir insan olarak kabul edilmiştir.

Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Augustinus'un üçüncü tür olarak tanımladığı birine yarar sağlarken, başka birisine zarar veren yalanları kapsamaktadır. Bu yalan Hayri İrdal ve onun ailesine maddi açıdan yarar sağlarken topluma maddi ve manevi ciddi zararlar vermektedir.

Gazetelerin birinde yayımlanan "Hayri İrdal'ın Çıraklık Seneleri" adlı makale ise yalanın abartmalar türünü içerir. Bu yazıda İrdal'ın üç yaşından beri saat ve zamanla uğraşması, ihtiyar babasının sabah akşam oğluna saatin kâinatın timsali olduğunu anlatması gibi abartılı, süslü yalanlar yazılır. Hatta olaylar biraz da abartılarak Hayri İrdal, okura filozof, "Tanınmamış Voltaire'miz" diye takdim edilir. Böyle abartılı yalanlara sinirlenen İrdal, Halit Ayarçı ile konuşmasında bu budalalıkların bir son bulmasını ve gerçekleri anlatmasını ister. Halit Ayarçı ise onun her şikâyetinde "Ne yapmamı istiyorsunuz sanki? Çıkıp, "Hayır, yalan söylüyorsunuz!" mu diyeyim? Bu müesseseyi

kökünden yıkar. Bırakın, bu bir dalgadır, kendiliğinden geçer...” (Tanpınar, 2017, s. 279) diyerek durumu hafifletmeye çalışır ve yalanı savunur. Böylelikle Halit Ayaracı, İrdal’ı absürt olayların içine atarak bitmeyen ve sürdürülmesi gereken yalanların bir parçasına çevirir.

#### 1.3.4. Ahmet Zamani Efendi yalanı

Saatleri Ayarlama Enstitüsü yalanından sonra Halit Ayaracı, Hayri İrdal’dan gerçek hayatta hiç yaşamamış Ahmet Zamani Efendi adında bir saat ustası hakkında kitap yazmasını ister. İrdal başlarda bu duruma karşı çıksa da Halit Ayaracı’nın baskıları nedeniyle kitabı yazmak zorunda kalır. Gerçek hayatta ise böyle bir adam yoktur ve hepsi Halit Ayaracı’nın hayal dünyasının ürünüdür. İşin içinden çıkamayacağını anlayan İrdal, Ahmet Zamani Efendi’nin hayatı hakkında yeni yalanlar uydurmaya başlar. Böylelikle bir yalan daha fazla yalanı getirir. Kitabın yayımlanmasına günler kala İrdal, söylediği yalanların ortaya çıkacağından çok korkar. Aynı zamanda gerçekleri yansıtmayan kitabın toplum tarafından sevilme ihtimali de onu fazlasıyla düşündürür. Halit Ayaracı ise onun boşuna endişelendiğini, yazdıklarının hakikati yansıttığını ve kitabın çok sevileceğine inandığını şu şekilde dile getirir:

“Siz yalan diye bir şey mevcuttur, sanıyorsunuz. Hayır, yalan yoktur. Böyle meselede yalan olamaz. Ahmet Zamani bugün için yalan olamaz, bilakis hakikatin ta kendisi olur. Ne vakit yalan olurdu, bilir misiniz, hem de korkunç bir yalan? Eğer hakikaten bizim kendisine yüklediğimiz fikirlerle yazdığını söylediğimiz eserlerle on yedinci asır sonunda yaşasaydı, işte o zaman yalan olurdu. Çünkü asrımdan ayrılırdı. Asrını delip geçirdi. Bu da imkânsız tabii! Bu meselelerde yalan veya hakikat diye bir şey yoktur. Asrına uymak, onun adamı olmak vardır. Ahmet Zamani Efendi bizim asrımızın bir ihtiyacıdır. Bu ihtiyacı on yedinci asrın sonunda tatmin ediyor, işte bu kadar... Binaenaleyh gerçeklerin gerçeğidir” (Tanpınar, 2017, s. 303-304).

Böylelikle uydurduğu yalana gerçeklik payı kazandıran Halit Ayaracı’nın etkisiyle İrdal da Ahmet Zamani Efendi yalanını kendi içinde bir hakikat gibi yaşamaya başlar.

Ayaracı’nın söylediği gibi gerçekten de *Ahmet Zamani Efendi’nin Hayatı ve Eserleri* adlı kitap yayımlandıktan sonra büyük ilgi görür. Bir süre sonra kitapla ilgili eleştiriler yapılmaya başlar. Eleştirilerden birini Hayri İrdal’ın eski müdürü Cemal Bey yapar ve kitabın hakikatleri yansıtmadığını, yalan olduğunu söyler. Ardından yeni bir iddia ortaya atar. Bu iddiaya göre tarihte Ahmet Zamani Efendi adında bir zat yoktur. Onun yerine eski dönemlerde yaşayan Fenni Efendi adında bir saat ustası vardır. Kitapta yazılanlar da gerçekte onun hayatını yansıtmaktadır.

Bütün anlatılanların yalan olduğunu bildiği hâlde kendi çıkarları ve menfaati uğruna başka bir yalan uyduran Cemal Bey, asıl saatle uğraşan Fenni Efendi olduğunu, onun hayatının ve eserinin Zamani Efendi’ye uyarlandığını savunur. Zamani adının enstitü için bir reklam aracı olarak kullanıldığını ve böylece tarihi bir hakikatin reklam amacıyla tahrif edildiğini iddia eder. Bir başka eleştirmen ise kendisinin Ahmet Zamani Efendi’nin torunu olduğunu ileri sürer ve soyadını değiştirir. Böylelikle uydurma kitabın etrafında söylenen yalanların sayısı gün geçtikçe daha da artar.

Ahmet Zamani Efendi yalanı Augustinus’un belirlediği birine yarar sağlarken bir başkasına zarar veren üçüncü yalan türüne aittir. Yani bu yalan Hayri İrdal’a yarar sağlarken topluma zarar vermektedir. Aynı zamanda kendi çıkarları ve şahsi meseleleri sebebiyle Cemal Bey’in uydurduğu Fenni Efendi yalanı da kendisine fayda sağlarken, Hayri İrdal’ı ve toplumu olumsuz yönde etkilemektedir.

#### 1.3.5. Pakize Hanım’ın yalan röportajı

Hayri İrdal'ın hayatındaki diğer bir yalan eşi Pakize'nin gazeteye Hayri İrdal'la ilgili verdiği röportajdır. Bu röportaj "baştan aşağı yalan ve hamakat" (Tanpınar, 2017, s. 283) içermektedir. Pakize, İrdal'ı gerçekte olduğu gibi değil görmek istediği gibi anlatır. Bu durum eşinin hoşuna gitmez ve ondan gerçekleri anlatmasını ister. Lakin belirli nedenlerden dolayı susmak zorunda kalan İrdal, yaşamının baştan sona yalandan oluştuğunu itiraf eder.

Röportajda Pakize, Hayri İrdal'la çocukluk yaşlarında tanıştığı, bir yığın talihsizlik sebebiyle kavuşamadıkları, fakat hiçbir zaman birbirlerini unutamadıkları, Emine'nin ölümü üzerine kendisinin de kocasından ayrılarak İrdal'la evlendiği yalanlarını uydurur. Sadece tanışma hikâyesini değil aynı zamanda Hayri İrdal'ın kişisel özelliklerini, karakterini, hobilerini ve bütün hayatını hayalinde canlandırdığı gibi abartılı, süslü yalanlarla anlatır. Örneğin, bu röportaja göre Hayri İrdal güzel piyano ve banjo çalar, sık sık âşık olur, iyi at biner, güzel yüzer, tenis oynar, müziği sever, Hollywood'dan film teklifi alır, bütün geceleri çalışarak geçirir ve çınlıçplak döşemenin üstünde yatar. Gerçekte ise bu özelliklerin hiçbirisi Hayri İrdal'ı yansıtmamaktadır.

Pakize'nin eşi ile ilgili verdiği röportaj abartmalı (yalanın şişirilerek anlatılması) yalan türünü kapsamaktadır. Burada gerçeklerin olduğu gibi değil şişirilerek, abartılarak, büyütülerek, gerçek dışı anlatılması ve süslenmesi söz konusudur.

## Sonuç

Araştırma esnasında yalan olgusunun, farklı edebî eserlerde de işlendiği tespit edilmiştir. Yalan ile ilgili yapılan benzer edebî çalışmalarla mevcut çalışma karşılaştırıldığı zaman örtüşen ve farklılaşan hususlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, farklı edebî ürünlerde yalan kavramının, genel anlamda sanat, edebiyat, klasik şiir ve roman türü ile ilişkisine değinilmiş, konuyla ilgili önemli düşünürlerin düşüncelerine yer verilmiştir. Bu açıdan değerlendirdiğimiz zaman çalışmalarda bazı örtüşen hususlara rastlanabilir. Fakat konunun ele alınma şekline göre çalışmamız, diğerlerinden bütünüyle farklılık oluşturmaktadır. Şöyle ki çalışmamızda, yalan olgusu Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* bağlamında işlenmiştir. Romanın ana teması olan yalan, Şark'ın ve Türk modernleşmesinin yalanları şeklinde iki gruba ayrılarak toplumun kutuplaşmasına sebebiyet veren geleneksellik ve modernizm, eski-yeni çatışması ekseninde ele alınmıştır. Saptanan yalanlar yorumlanarak konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilmek amacıyla eserden alıntılarla desteklenmiştir. Aynı zamanda romanda tespit edilen bütün yalanlar belirlenmiş bölümlere eklenerek Ortaçağ'ın ünlü filozofu Augustinus'un sınıflandırmasına göre felsefi açıdan da değerlendirilmiştir. Bununla birlikte çalışmada yalan kavramının tanımına ve türlerine yer verilerek bulgular romanla ilişkilendirilmiştir.

Bu bağlamda eseri yalan açısından değerlendirecek olursak Cumhuriyet döneminde modernleşme projesinin Türk toplumuna uygulanmasının ve Batılılaşma çabalarının Saatleri Ayarlama Enstitüsü gibi sahte, boş ve gereksiz kurumların oluşumuna sebebiyet verdiğini söyleyebiliriz. Önemli, hiçbir işe yaramayan, dışarıdan çağdaş bir kuruluş olarak bilinen esasında devlet bütçesini sömürerek kendi menfaatleri doğrultusunda kullanan Saatleri Ayarlama Enstitüsü, yanlış modernleşmenin veya Batılılaşmanın birer örneğidir.

Romanda yalan olgusu sadece Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nün sahtekârlıklarını veya İspirtizma Cemiyeti'nin masalımsı dünyasının yalanlarını değil aynı zamanda Seyit Lütfullah'ın uydurduğu hikâyeler ekseninde Şark'ın mistik âleminin cehaletini de gözler önüne sermektedir.

Bir taraftan geleneği temsil eden Doğu dünyasının gizemli âlemi, öte yandan modernizmi temsil eden Batı dünyasının yalanları içinde bocalayan toplum ikilemde kalarak eski ile yeni arasında



seçim yapmakta zorlanır. Cumhuriyet öncesini yansıtan bu kararsızlıklar sonucunda bireyler kendilerini ne Doğu ne de Batı uygarlığına ait hissederler.

Cumhuriyet döneminde ise iki medeni anlayışı sentezleyemeyen toplumun, geçmiş hayatından tamamen çıkarma çabası ve modernleşme isteği yanlış Batılılaşmaya örnek olarak gösterilebilir. Bu durum toplumu daha da karanlığa sürükler ve yalanın bir parçası hâline getirir. Böylelikle bireyler yalanı yaşam biçimine çevirerek hem kendilerini hem de toplumu kandırmayı yeğlerler. Bu bağlamda Seyit Lütfullah, Hayri İrdal, Halit Ayaracı ve Pakize'nin söylediği yalanlar ile kıraathane, İspirtizma Cemiyeti, Saatleri Ayarlama Enstitüsü gibi boş mekânlar Augustinus'un sekize ayırdığı yalan olgusunun farklı türlerini içermektedir.

Romanda Seyit Lütfullah yalanlarıyla Doğulu hayat tarzının olumsuzluklarını, cehaletini, boş inançlarını ve düzensizliğini; Halit Ayaracı sahtekârlığı ve dolandırıcılığıyla Türk modernleşmesinin yanlışlarını, hatalarını; Hayri İrdal ise uydurduklarıyla geçmiş-yeni, Doğu-Batı, gelenek-modernizm arasında ezilen çaresiz toplumu temsil eder. Aynı zamanda eserde Seyit Lütfullah, Halit Ayaracı gibi Doğu ve Batı uygarlığının yalancı karakterlerine karşı Nuri Efendi ve Ahmet gibi düzgün, dürüst, temiz, saf, hilesiz kişiler de yer alır. Bu bağlamda Nuri Efendi geleneğin, Ahmet ise modernizmin olumlu yönlerini göstermektedir. Böylelikle gelecek ile ilgili umudunu kaybetmeyen Tanpınar, gelenek ve modernizmi kendinde ihtiva eden bu iki karakter aracılığıyla modernleşme sürecinin olumlu bir sonuca varacağına olan inancını vurgulamaktadır.

### Kaynakça

- Akhtar, S. (2017). *Acımın Kaynakları: Korku, Açgözlülük, Suçluluk, Kandırma, İhanet ve İntikam* (çev. E.O. Gezmiş). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akpınar, Ş. (2014). Divan Şiirinin Söz Varlığında "Yalan". *Turkish Studies Dergisi*, 9(3), 43-78.
- Arslan, H., & Evlice, Y.E. (1995). Psödologia Fantastika (Düşlemsel Yalan). *Kriz Dergisi*, 3(1), 57-60. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_0000000127](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000127).
- Augustinus, A. (1998). Yalan Üzerine (çev. Ö. Arıkan). *Cogito* (Sayı 16), 39-43.
- Çakmakçı, S. (2019). Türk Şiirinde "Yalan-Gerçek" İlişkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18(4), 1266-1286. <https://doi.org/10.21547/jss.533949>.
- Çebin, B.Y. (2018). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Saatleri Ayarlama Enstitüsü Romanındaki Rüya Sahnelerinin Simgesel Bir Okuması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(13), 398-419.
- De Paulo, B.M. et al. (1996). Lying in Everyday Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 979-995.
- Günday, R. (2007). Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde Toplumsal-Kurumsal Eleştiri ve İroni. *İlmi Araştırmalar Dergisi* (Sayı 24), 79-102.
- Gündüz, A. (2009). Birbirimizi Kandırmanın Dayanılmaz Hafifliği: Saatleri Ayarlama Enstitüsü. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 247-260.
- Kaplan, M. (2008). Saatleri Ayarlama Enstitüsü. "Bir Gül Bu Karanlıklarda" Tanpınar Üzerine Yazılar (2. baskı) içinde (s. 109-111). 3F Yayınevi.
- Karaköse, S. (2014). Yalancı Şairin Gözüyle Yalana Bakış: Klasik Edebiyatımızda Yalan. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (Sayı 51), 127-169.
- Karay, R.H. (2009). *Ayın On Dördü*. İnkılâp Yayınları.

- Karçığa, S. (2016). Saatleri Ayarlama Enstitüsü İronik Dilli Bir Eser Mi?. *The Journal Of Academic Social Science Studies* (Sayı 44), 311-321.
- Moran, B. (1978). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Saatleri Ayarlama Enstitüsü. *Birikim Dergisi* (Sayı 37), 44-55.
- Özer, H. (2012). Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde Aile Temi Üzerinden Türk Modernleşmesinin Seyri. *Turkish Studies Dergisi*, 7(4), 2533-2546.
- Samsakçı, M. (2015). Sanat-Edebiyatta Yalan'ın Yeri ve Değeri Üzerine. *Yeni Türk Edebiyatı Dergisi*, 14(14), 91-109.
- Sazyek, H. (2013). Grotesk-Yabancılaşma İlişkisi Bağlamında Tanpınar'ın Saatleri Ayarlama Enstitüsü. *Turkish Studies Dergisi*, 8(4), 1243-1267.
- Tanpınar, A.H. (2017). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* (36.baskı). Dergâh Yayınları.
- Tecer, A.K. (2008). Saatleri Ayarlama Enstitüsü. "Bir Gül Bu Karanlıklarda" *Tanpınar Üzerine Yazılar* (2. baskı) içinde (s. 129-131). 3F Yayınevi.
- Yücel, T. (2008). Saatleri Ayarlama Enstitüsü. "Bir Gül Bu Karanlıklarda" *Tanpınar Üzerine Yazılar* (2. baskı) içinde (s. 112-115). 3F Yayınevi.

### Extended Abstract

In this study, Ahmet Hamdi Tanpınar's novel *The Time Regulation Institute* is analysed in the context of the concept of lie. At the same time, how the phenomenon of lying is treated as a theme in novels and poetry in Turkish literature has been mentioned, and in this context, previous studies on the subject have been referred to. In order to contribute to the field, the overlapping and differentiating issues that emerged when the study was compared with similar studies were mentioned. In this respect, our study, which is completely different from the others in terms of the way the subject is handled, focuses on Ahmet Hamdi Tanpınar's novel *The Time Regulation Institute* and the causes of lies, which are the manifestation of the pains of Turkish society in the modernisation process, its relation with social transformations and its psychological aspects are explained.

In this study, the lie, which constitutes the main backbone of the novel, is divided into two groups as the lies of the Orient and the lies of Turkish modernisation, and traditionalism and modernism, which cause the polarisation of society, are handled on the axis of the old-new conflict. The conflict between tradition and the changes brought about by the modernisation process constitutes one of the main dynamics of the novel and is handled from a modernist point of view. In the novel, the social and cultural changes in the transition from the late Ottoman Empire to the Republican period and the effects of these changes on individuals are analysed. In this context, the modernisation pains of Turkish society in the Republican period, its inability to adapt to innovations and its inability to synthesise two different cultures, the East and the West, caused it to turn lying into a part of its life. The work emphasises the characters' conflicts between traditional values and the modern world and their search for identity. Thus, the turbulence in the modernisation process, the individual's search for identity and the conflicts between tradition and modernity are narrated through lies. The characters are torn between their admiration for Western concepts of modernity and progress and their attachment to the traditional values of the East. This has shaped the search for identity and the inner conflicts of the novel's characters, who are trapped between traditional Eastern values and modern Western norms. While characters such as Hayri İrdal are stuck between the past and the future, they endeavour to find a modern identity.

Ahmet Hamdi Tanpınar, in his novel *The Time Regulation Institute*, dealt with the concept of lie in depth and discussed different aspects of this concept through the characters. The novel helps us to understand the effects of lying on the identity of the individual, its role in social relations and its place in the general dynamics of society. While dealing with the concept of lie, the author has also dealt with the cultural and social structure of the Turkish society in the Republican period in detail, describing the changing texture of society as a result of wrong modernisation and the inner conflicts of the people of the period in this context. While examining the concept of lie at the social and individual level, Tanpınar also examined in depth the complexity of the social and cultural fabric in the modernisation process of society. The novel shows how lying is reflected in social relations and how people interact with each other.

Hayri İrdal, one of the main characters of the novel, strengthens his position in society by successfully using lies. He was constantly lying and constantly shifting between identities in order to adapt to the expectations of society and to protect his own interests. This situation shows the effects of lying on the identity of the individual and its role in social relations. Hayri İrdal experienced a constant internal conflict with his true feelings and identity hidden behind his lies. This reveals the effects of lying on the inner world of the individual throughout the novel.

The plot of the novel shows how lies have an effect on social relations. In his novel, Tanpınar shows how lying plays a role not only in the relations between individuals but also in the general dynamics of society. He emphasises that lying is an important factor in maintaining and changing social norms.

In the study, the lies of Seyit Lutfullah, Coffeehouse and Sherbetchibashi Diamond are analysed under the heading of the lies of the Orient, while the lies of Forensic Medicine and Psychoanalysis, The Society of Spiritism, The Time Regulation Institute, Halit Ayarçı, Ahmet Zamani Efendi, Hayri İrdal and his wife Pakize Hanım are analysed under the heading of the lies of Turkish modernisation. The detected lies are interpreted and supported with quotations from the work in order to help a better understanding of the subject. At the same time, all the lies identified in the novel were added to the determined sections and evaluated philosophically according to the classification of Augustine, the famous philosopher of the Middle Ages (fatal lie, unjust or unfair lie, lie that benefits one person while harming another, pathological lie, polite lie told in order to win the favour of another, and white lie). In addition, the definition and types of the concept of lie were included in the study and the findings were associated with the novel.

The article is important as a detailed study on the theme of lie in Tanpınar's novel *The Time Regulation Institute* and it is foreseen that it can be a source for further studies.



## Sociocultural Analysis of Konstantin D. Nosilov's Work "Merv Seyahatnamesi"

Merve SUROĞLU SOFU<sup>1</sup> & Rabia DEMİRKOL<sup>2</sup>

### Abstract

In this study, the work "Merv Seyahatnamesi" written by Konstantin D. Nosilov and translated by Ahmed Nermi Efendi is analyzed in terms of sociocultural messages. Merv has a great importance for Turks and Turkish history in terms of historical, cultural and sociological aspects. In terms of Turkish culture, Merv is a place that carries the traces of the past and is the crossroads of civilizations. The manuscript was analyzed using document analysis in qualitative research design, and the data obtained were evaluated by content analysis. The content analysis was based on the title of "sociocultural knowledge" in the TELC published by the Council of Europe in 2013. Sociocultural knowledge topics in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) include daily life, living conditions, interpersonal relations, values, beliefs, attitudes, social customs and religious traditions, holidays, hobbies, eating and drinking habits, local and ethnic differences, relations between social groups, family structures and relations, intergenerational relations, local cultures, tradition and social transformation, art, music, religion, rules of behavior and conversation and taboos, clothing, political structure, etc. The results of the study cover these topics, which are defined in detail for sociocultural knowledge in the Common European Framework of Reference for Languages.

### Keywords

Travelogue

Sociocultural Message

Merv

Turkish Culture

## Konstantin D. Nosilov'un "Merv Seyahatnamesi" Adlı Eserinin Sosyokültürel Açından İncelenmesi

### Özet

Bu çalışmada Konstantin D. Nosilov'un yazmış olduğu ve Ahmed Nermi Efendi'nin Osmanlı Türkçesine çevirdiği "Merv Seyahatnamesi" adlı eser sosyokültürel iletiler bakımından incelenmiştir. Merv; tarihi, kültürel ve sosyolojik açılarından Türkler ve Türk tarihi açısından büyük bir öneme sahiptir. Türk kültürü açısından Merv, geçmişin izlerini taşıyan ve medeniyetlerin kavşak noktası olan bir yerdir. Nüsha, nitel araştırma yönteminde doküman analizi kullanılarak incelenmiş, elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi; Avrupa Konseyi'nin 2013 yılında yayımladığı TELC'de yer alan "sosyokültürel bilgi" başlığından hareketle yapılmıştır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEFR) yer alan sosyokültürel bilgi başlıkları; günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar, tutumlar, sosyal gelenekler ve dini gelenekler gibi üst başlıklarda bayramlar, hobiler, yeme-içme alışkanlıkları, yöresel, etnik farklılıklar, sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, aile yapıları ve ilişkileri, nesiller arası ilişkiler, yöresel kültürler, gelenek ve sosyal dönüşüm, sanat, müzik, din, davranış ve sohbet kuralları ve tabular, giyim, siyasi yapı vb. şeklinde açıklanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan sosyokültürel bilgi için ayrıntılı olarak tanımlanan bu başlıkları kapsamaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Seyahatname

Sosyokültürel İleti

Merv

Türk Kültürü

### Article Info

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

### Makale Bilgisi

27.02.2024

21.06.2024

30.06.2024

10.29228/ijlet.1443129

### Reference

Suroğlu Sofu, M., & Demirkol, R. (2024). Konstantin D. Nosilov'un "Merv Seyahatnamesi" adlı eserinin sosyokültürel açıdan incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 72-86.

### Kaynakça

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, merve.suroglusofu@nisantasi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9101-8211.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, demirkol.rabia@nisantasi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0998-7393.



## Giriş

Seyahatnameler, milletlerin kültürel kodları hakkında bilgi veren tarih kaynaklarından biridir. Arapça “seyāhat” ve Farsça “nāme” kelimelerinden oluşan seyahatname, seyyahların gezileri hakkında aldıkları notlardır. Seyahatnamelerin en önemli özelliği, incelenen kültür hakkında seyyahın bakış açısını göstermesi ve sonraki nesillere bu bilgilerin aktarılmasıdır. Bilhassa, Doğulu ve Batılı araştırmacıların her zaman ilgisini çekmiş ve araştırma sahası olmuştur. Said (2013, s. 12) aralarında şairlerin, romancıların, filozofların vb. bulunduğu araştırmacıların Doğu’ya ve Doğu insanına, geleneklerine, düşünme biçimine dair çeşitli eser ve kayıtları incelediklerini, bunu da Doğu ve Batı arasındaki temel ayrım saydıklarını ifade etmiştir.

Seyahatnameler, kültürel değerler hakkında çeşitli bilgiler ihtiva eder. Dil, din, gelenek ve görenekler, sanat, edebiyat, dünya görüşü gibi kültürü oluşturan tüm unsurlar, o milletin kültürel kodları hakkında çeşitli bilgiler vermektedir. Tylor (2016, s. 99) da konuyla ilgili olarak taş bir ok ucu, kavisli bir sopa, bir idol, ölünün kullanması için köleleriyle birlikte kendi eşyalarının gömüldüğü tümsek biçiminde bir mezarlık, bir büyücünün yağmur duası için yaptığı ritlere dair bir kayıt, bir sayı tablosu, bir fiilin çekiminin kültürün belirli bir anında insanların durumuna ilişkin pek çok şey söylediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Kaplan (2005, s. 30) kültürü "bir toplumda, tabiatın dışında, insan elinden ve dilinden çıkma her şey" biçiminde açıklamaktadır. Bourse ve Yücel (2017, s. 7) de kültür konusuna değinmiş ve kültürün; insanların hayatını, kültürel ve sosyal bağlamda biçimlendirme ve deneyimleme şeklini incelediğini dile getirmiştir.

Gökalp (2022, s. 13) kültürde ortaya çıkan bağlılıkları inceleyerek bunları genel olarak "hars" ve "medeniyet" olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Ona göre, hars millî bir nitelik taşıırken, medeniyet uluslararası bir özelliğe sahiptir (Gökalp, 2022, s. 13). Hars, bir milletin millî karakterini belirleyen temel bir kavramdır ve bu nedenle bir millete ait kültür, tamamen başka bir millete aktarılamaz. Bu durum, kültürel kodların ve kültürler arasındaki farklılıkların önemini vurgular.

Konuya ilişkin Tomalin ve Stempleski (1993, s. 5) kültürün temel yapı taşlarının üç ana unsurdan oluştuğunu vurgulamışlardır. Bu üç temel unsur şunlardır: ürün, düşünce ve davranış. Ürün kavramı, bir topluluğun kendi ürettiği değerleri içerir, bunlar arasında edebiyat, folklor, sanat ve müzik gibi unsurlar bulunmaktadır. Düşünce ise o topluluğun ahlaki normları, inançları ve değerlerini içerir. Son olarak, davranış unsuru; bir topluluğun yüzyıllardır sürdürdüğü ve gelecek nesillere aktardığı adet, gelenek, görenek ve alışkanlıkları içermektedir. Güvenç (1979, s. 95) de kültürün, bir toplumun veya tüm toplumların biriktirdiği uygarlık olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, uygarlık ve kültür kavramlarının birbirleriyle yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bireyin ve toplumun sosyal yaşantısını ve kültürel kimliğini oluşturan etkenler, sosyokültürel bilgiyi oluşturmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEFR, 2013, s. 103) yer alan sosyokültürel bilgi için “Bir dilin konuşulduğu bir toplumun ve bir topluluğun veya toplulukların kültürüyle ilgili bilgi” ifadesi bulunmaktadır. Burada CEFR, dili sadece dilsel öğelerin aktarımı olarak görmediğini; sosyokültürel bilgiler ile kültür aktarımı da oldukça büyük bir önem taşıdığını ifade etmeyi amaçlamaktadır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEFR, 2013) yer alan sosyokültürel bilgi başlıkları; günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar, tutumlar, sosyal gelenekler ve dini gelenekler gibi üst başlıklarda bayramlar, hobiler, yeme-içme alışkanlıkları, yöresel, etnik farklılıklar, sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, aile yapıları ve ilişkileri, nesiller arası ilişkiler, yöresel kültürler, gelenek ve sosyal dönüşüm, sanat, müzik, din, davranış ve sohbet kuralları ve tabular, giyim, siyasi yapı vb. şeklinde açıklanmıştır. Bu çalışmada da Merv Seyahatnamesi’nin sosyokültürel bilgi başlıkları kapsamında zengin olup olmadığı araştırılmıştır.

Akay Ahmed (2019, s. 443) insan varoluşu ve tabiat bağının; bu bağdan doğan eski ile yeni bilgilerin, dolayısıyla da dünya bilgisinin edebiyatın konusu olabileceğini belirtmiştir. Seyahatnamelerin ihtiva ettiği nitelikler göz önüne alındığında, bu tür eserlerde sosyokültürel iletilerin önemli bir yer edindiği ortaya çıkmaktadır. Türk kültüründe bazı şehirlerin ayrı bir yeri bulunur ve Merv de bu şehirlerin başında gelmektedir. Merv, günümüzde Türkmenistan toprakları içerisinde yer almaktadır. Bilim ve kültür merkezlerinden biri olarak kabul edilmiş ve birçok alimin durak noktalarından biri olmuştur. Merv; çeşitli tarihî devirlerde, Ahamenitlerin, Selevkitlerin, Arşakitlerin, Sasanilerin, Heftalitlerin, Arapların, Tahinlerin, Samânîlerin, Selçukluların, Harezmsahların, Moğolların, Timurîlerin, egemenliği altına girmiştir. Merv, Horasan'ın dört büyük kentinden bir tanesi ve ilk merkezi olmuştur (Can, 2016, s. 399). Bilhassa fethedildikten sonra İslami kültürü yansıtan siyasi, sosyal ve ilmi bir kimlik edinmiştir.

Merv'in ticaretin, kültürel etkinliklerin, bilim, sanat ve edebiyatın en önemli merkezlerinden biri olması Moğol istilasına kadar sürmüştür (Ertürk, 2020, s. 309). Buna ek olarak Merv; Büyük İpek Yolu'nun üzerinde bulunması neticesinde uluslararası kültürel bilgi aktarımı meydana gelmiş ve ticaretin yanı sıra bu şehir daima fikrî ve ilmî zenginliklerle anılmıştır (Jumakov ve Saparov, 2022, s. 9). Selçuklular zamanında büyük bir merkez olarak kullanılan Merv'in Çağrı Bey'in ölümüyle tarihsel rolü zayıflamıştır. Bununla birlikte Sultan Sencer Merv'i başkent yaparak Merv'i ve Selçuklu Devleti'ni eski azametine kavuşturmayı hedeflemiştir ancak Oğuz isyanları bu duruma engel olmuştur (Erdem, 2016, s. 70). Tarih boyunca Merv, birçok gezginin uğrak noktalarından biri olmuştur.

Konstantin D. Nosilov (1858–1923), Merv'i ziyaret eden ve buradaki deneyimlerinden hareketle bir kitap yazan seyyahlardan sadece biridir. Nosilov; bilhassa Kuzey Ural ile ilgili araştırmalar yapan bir coğrafyacı ve yazardır. Buna ek olarak jeolog, etnograf ve gazetecilik de yapmıştır. Shadrinsky ilçesinin yerlisi olan Konstantin Dmitrievich aslen bir rahip çocuğudur; eserlerini özgün, eksiksiz, dini dünya görüşüne dayanan bir sistemle yazmıştır. Merv ziyaretiyle ilgili yazdığı notlarda, Merv hakkında pek bir şey bilmediğini ifade etmiş ve buraya dair ilk bilgileri tren yolculuğu sırasında N. isminde birinden öğrenmiştir. Nosilov'un bu eserini ise Osmanlı Türkçesine mütercim Ahmed Nermi çevirmiştir.

Ahmed Nermi, II. Abdülhamid Mâbeyn-i Hümâyün mütercimi olarak görev yapmıştır. Aslen Kazanlıdır, İstanbul'a göç etmiştir. İstanbul'a göç ettiği zaman Mülkiye'ye kaydolmuş ve beş yıl süren eğitimini başarıyla tamamlayarak siyasi ilimler diplomasını elde etmiştir. Sultan II. Abdülhamid'in Mülkiye mezunlarına gösterdiği ilgi nedeniyle mezuniyetinden sonra Mekteb-i Harbiye'ye Rusça muallimi olarak atanarak göreve başlamıştır. Bu göreve başladıktan kısa bir süre sonra da Mâbeyn mütercimleri arasına girmiştir. Rusça ve Fransızca'yı, tercüme yapacak derecede iyi bilmektedir (Şirin, 2011, s. 45)

Ahmed Nermi Bey, padişah için bir dizi kitap ve seyahatname çevirisi gerçekleştirmiş ve özellikle Rus Müslümanlarıyla ilgili gelişmeleri padişaha iletmek için özel çaba göstermiştir. II. Abdülhamid hâl edildiğinde ise saraydaki işini kaybetmiş ve çok zor zamanlar yaşamıştır. En nihayetinde ise açlığa daha fazla dayanamamış ve intihar etmiştir (Saribal, 2020, s. 1251). Seyahatnamelere ilgi duyduğu bilinen II. Abdülhamid için Ahmed Nermi Nosilov'un yazdığı bu kitabı Rusçadan Türkçeye çevirmiştir. Nosilov'un eserin farklı yerlerinde de itiraf ettiği üzere bu seyahatname Merv'in tarihi geçmişini aydınlatmaktan yoksundur. Bununla birlikte eserin kıymeti dönemin Türkmenlerinin sosyal ve kültürel hayatlarına ışık tutmasından gelmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Konstantin D. Nosilov'un "Merv Seyahatnamesi" adlı eserinin Ahmed Nermi Efendi tarafından Osmanlı Türkçesine çevrilmiş versiyonunu Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEFR) yer alan sosyokültürel bilgi başlıkları açısından incelemektir. Merv'in tarihi, kültürel ve sosyolojik önemi, özellikle Türkler ve Türk tarihi açısından vurgulanarak değerlendirilmiştir. Çalışma, Türkiye Yazma Eserler Kurumu tarafından yayınlanan nüsha üzerinden nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi ve içerik analizi kullanılarak elde edilen veriler, Avrupa Konseyi'nin sosyokültürel bilgi başlıkları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın odak noktası, Merv'in geçmişten günümüze kadar nasıl bir sosyokültürel doku geliştirdiğini ve bu dokunun günümüz Türk kültürü üzerindeki etkilerini anlamaktır. Özellikle Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen sosyokültürel bilgi başlıkları altında Merv'in sunduğu değerler, inançlar, yaşam koşulları, sosyal ve dini gelenekler gibi unsurlar ele alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, Merv Seyahatnamesi üzerinden Türk kültürü ve sosyolojisi açısından önemli sosyokültürel bilgilerin analizini sağlamaktır.

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, Konstantin D. Nosilov'un yazmış olduğu ve Ahmed Nermi Efendi'nin Osmanlı Türkçesine çevirdiği "Merv Seyahatnamesi" adlı eser sosyokültürel iletiler bakımından incelemek amacıyla nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; doküman analizi, görüşme, gözlem vb. nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların tabii bir ortamda bütüncül bir biçimde tespit edilmesi yoluyla nitel bir sürecin takip edildiği araştırmaları kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 41).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 189) doküman incelemesini "araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılacak bir veri toplama yöntemi" olarak tanımlamışlardır. Çalışmada kullanılan veriler, etik kurul izni gerektirmemektedir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada doküman incelemesi ile toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir." (Büyüköztürk vd., 2018, s. 259). Çalışmada yer alan başlıklar, TELC'de yer alan "sosyokültürel bilgi" bölümünden hareketle oluşturulmuştur. Bu başlıklar TELC tarafından günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar, tutumlar, sosyal gelenekler ve dini gelenekler gibi üst başlıklarda açıklanmıştır (TELC, 2013)

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

## Merv'e Yolculuk

Nosilov'un Merv'e yolculuğu Karasnovadsak kasabasından başlamıştır, metinde adını vermediği baş harfi "N" olan bir arkadaşı ile tren yolculuğu yapmıştır. Ahmed Nermi, tercümesinde "şimendifer" tabirini kullanmış ve Nosilov bu aracı "medeniyeti uyandırmaya en büyük vasıta" olarak tanımlamıştır. Ulaşım araçlarının medeniyet göstergesi olduğuna işaret etmesi bakımından bu benzetme büyük önem taşımaktadır. Nosilov, metnin birçok yerinde başta Ruslar olmak üzere Avrupalıların Merv hakkında fazla ve doğru bilgi sahibi olmadıklarını itiraf etmektedir (Ahmed Nermi, 2015, s. 37, 54, 55, 62, 66). Merv'in doğal güzelliklerini trenden seyrederken burayı "dünyanın hiçbir memleketine benzetilemeyecek" şeklinde tanımlar (Ahmed Nermi, 2015, s. 37). Nosilov, Merv hakkında fazla bir şey bilmediğini ifade ettiğinde yanındaki arkadaşı N, ona Merv'in tarihi önemiyle ilgili çok değerli bilgiler vermektedir. Zira Nosilov, şehir hakkında fazla bir şey bilmediğinden, seyahatnamede Merv hakkında en iyi bilgiler de bahsi geçen bu arkadaşı vasıtasıyla öğrenilmektedir. Merv'in yakınlarındaki bir bölümün harabe olmasına şaşırarak Nosilov'a arkadaşı; Merv'in dört-beş asır öncesine kadar çok mamur bir yer olduğunu ancak o kısmın Özbek hücumları dolayısıyla harabeye döndüğünü ifade etmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 39). N, Merv hakkında şu bilgileri vermektedir:

*Fi'l-hakîka şimdilerde böyle tenhâ ve ıssız ve külliyyen kimsesiz ve hattâ büsbütün zîrûh veya eser-i hayâta gayr-i mâlik gördüğünüz yerler ezmine-i kadîmede hesâb-ı vasatî olarak yüz kilometreyi mütecâviz mesâha-i sathiyye murabba'ında yayılmış belde-i azîme ve ma'mûre olup şimdiki Londra'nın dahi hemen hemen üç mislini isti'âb edebilecek idi. (Ahmed Nermi, 2015, s. 39).*

N, Merv'in tarihi öneminden bahsederken Zerdüş'tün dahi bu şehri anlatmaktan aciz kaldığını belirtmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 39). Öyle ki Zerdüş't Merv hakkında şunları söylemiştir: "Bu şehir Cenab-ı Hak tarafından benî beşere üçüncü büyük lütuf olarak meydâna getirilmiştir." (Ahmed Nermi, 2015, s. 39). Merv hem Asur zamanında hem de Cengiz Han ve Timur zamanında refah ve zenginlik merkezi olmuştur. Merv, sadece tarihi önemiyle veya doğal güzellikleriyle tavsif edilmemiş, aynı zamanda buranın Petersburg'a benzeyen çağdaş sokaklara da sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu durum metinde şu cümlelerle kendine yer bulmuştur:

*Hâsılı ben daha ziyâde dikkatle baktığımda pek latîf ve hoş yeşil renkli ve gâyet sık yaprakların ötede berideki aralıklarında binâ örtüleri ile damların ve daha ötede semâya doğru uzanmış türlü türlü fabrika bacalarını ve sonra tele-fon ve telgraf tellerine mahsûs ince demir direkleri ve ale'l-husûs tıpkı Petersburg'da olduğu tarzda muntazam bulvarları da gördüm (Ahmed Nermi, 2015, s. 42).*

Nosilov'a Merv seyahati boyunca imparatorluk idare memurları tarafından bir nöbet arabası tahsis edilmiş ve gezerken bunu kullanmıştır. Çiftlik memurunun da Merv hakkındaki yorumu ilginçtir. "Evet ben tam dört senedir burada istihdâm edildiğim hâlde bile işbu acîb toprağın esrâr-ı hafiyyesini henüz anlayamadım." diyerek beğenisini dile getirmektedir (Ahmed Nermi, 2015, s. 56). Buna ek olarak Merv'in "yeryüzünün cennet ismine layık memleketlerden biri" olduğu da ifade edilmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 61). Merv'in tarihi önemine binaen Nosilov'un kaydettiği şu cümleler de oldukça ilgi çekicidir:

*Fi'l-hakîka eğer buraları Avrupa hükûmâtından diğer birinin [160] idâresine geçmiş olsa idi artık çoktan beri kit'a-i mezkûre hakkında tetkikâtlar, konferanslar, mükâfâtlı âsâr kaleme aldırılmış ve nihâyet cerâid ile oralardan ne yerlere istifâde edilebileceğine dâir beyânât neşr edilmiş olur idi (Ahmed Nermi, 2015, s. 77).*



## Merv Çiftliği

Merv Çiftliği, metinde “Murgab Çiftliği” ve “Bayram Ali Çiftliği” olarak da geçmektedir. Buraya “Bayram Ali Çiftliği” denmesinin sebebi, buranın yakınlarında Türkistan Müslümanları tarafından çok hürmet gösterilen Bayram Ali isminde bir zatın türbesinin bulunmasıdır (Ahmed Nermi, 2015, s. 37).

## Mimari Yapılar

### Türkmen Kurganları

Nosilov’un seyahatnamesinde hakkında en çok bilgi verilen yapılardan biri Türkmen kurganlarıdır. Nosilov bunları “yerlilerin birtakım nişane tarzındaki işaretleri” olarak tarif etmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 38).

### Çarın Sarayı

Nosilov, Merv’i gezdiği esnada Çarın Sarayını da görmüş ve kendisine tahsis edilen rehberle çarın sarayını gezmiştir. Nosilov, sarayın Malta taşından yapılan ve teras, balkon ve cumbalardan oluşan kocaman bir bina olduğunu ifade etmiştir. Yapının mimari özelliklerini şu şekilde betimlemiştir: “Hem de damı bura usûl mi’mârisince dümdüz yapılmış olup etrafına korkuluk çekilmiş ve husûle gelen meydân gibi mahal rasad-hâne ve her türlü tebeddülât-ı havâiyye tahkîkâtına ta’yîn edilmiştir.” (Ahmed Nermi, 2015, s. 45). Terastan balkona çıkan Nosilov, gördüğü manzara karşısında oldukça şaşırılmış ve manzarayı Tevrat’ta hikâyesi anlatılan Babillilerin asma köprülü bahçelerine benzetmiştir.

### Eski Merv Harabeleri

Merv harabeleri, Nosilov’un hakkında hayli bilgi verdiği yerlerden biridir. Eski bir kale harabesinin mazgal yerlerinin oldukça belirgin olduğunu kaydetmiştir ancak zamanın geçmesiyle artık bu kale ve burçların şekil ve hacimlerine yönelik bir tahmin yapmanın mümkün olmadığını da kaydeder. Bunun yanında kumlara gömülmüş ve bazı yerlerde eski hâllerini koruyan hendeklerin varlığından da bahsetmiştir. Çitlerden bakıldığında büyük bir harabe enkazı gördüğünü söyleyen Nosilov, enkazlar arasında kurgan kubbelerinin denizdeki dalga misali görüldüğünü belirtmiştir. Burada yatmakta kişilerin kimliklerinin meçhul olduğunu ekleyen Nosilov, çini parçaları ve güzel minelerle işlenmiş taş kırıkları da görmüştür. Bu taşlardaki yazıların okunmadığını çünkü oradaki harflerin şu an kullanılmadığını ifade etmiştir. Nosilov burada gördüğü bazı taşları ve mezarları ise puthaneye benzetmiştir: “Ma’mâfih ben ne yalan söyleyim, burada gördüğüm bazı türbe enkâzlarını (Yalmala?) ismiyle ma’rûf (Samuiyelerin?) puthânelerine de bir dereceye kadar benzettim.” (Ahmed Nermi, 2015, s. 53). Türbe enkazlarının zamanla siyahlaşmış kubbelerinde ise sürülerle kestane kargaları bulunduğunu söyleyen Nosilov, hepsinin bir anda havalandığında ortaya çıkan gölgeleri de “hayret-feza” olarak tanımlamıştır (Ahmed Nermi, 2015, s. 54). Buna ek olarak bazı mezarlardaki taş yığınları arasında karakulak, vaşak, tilki ve hatta bazen de çakalların yuva yaptığını ifade etmiştir.

### Sultan Sencer Camisi

Nosilov’un Sultan Sencer Camisi ile ilgili verdiği bilgiler de ilginçtir. Sultan Sencer Camisi’ni Paris’teki Panteon adındaki bir büyük kubbeli binaya benzetmiştir. Ancak Paris’teki Panteon çok güzel korunurken Nosilov, gördüğü Sultan Sencer Camisi’ni yarı harabeye benzetmiştir. Ancak buna rağmen çok uzun yıllar bu çöllerde büyük bir cesaretle durduğunu da eklemiştir. (Ahmed Nermi, 2015, s. 53-54).

### Türkmen Evleri

Nosilov, Türkmen kulübeleri, evleri ve sofralarına dair çeşitli bilgiler vermiştir. Türkmenlerin kulübelerine “sakal” adını verdiklerini ifade eden Nosilov, biraz yüksekçe bir yerde bulunan bir Türkmen evinin, eski bina malzemelerinden yapıldığını eklemiştir. Türkmenlerin sofraya kültüründe ise genellikle sülün, keklik, çulluk ve bildircin gibi kuş etleri olduğunu ifade etmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 69). Sofranın en önemli adetlerinden birinin ise çay ikramı olduğunu belirtmiştir. Nosilov, bir Türkmen evini ziyaret etmiş ve duvarların rengarenk ipek kumaşlarla bezendiğini ve bir köşede de zincirlenmiş berkut kuşunun olduğunu görmüş ve buna oldukça şaşırmıştır (Ahmed Nermi, 2015, s. 74). Nosilov’un Türkmen evlerine dair kaydettiği bir diğer önemli husus ise damlarının dümdüz olmasıdır.

## Coğrafi Yapı

### Les Kumları ve Merv’in Verimli Coğrafyası

Merv’in zenginlik merkezi olduğu bilgisinin verildiği metinde, sık sık yerli halkın “les” dediği kumsal kumlarına da atıf yapılmaktadır. Bunun sebebi her tarihi imparatorlukta büyük bir öneme sahip olan Merv’in bunu kısmen coğrafi özelliğine borçlu olmasıdır. Türkistan arazisi oldukça verimlidir ve bunun sebebi de kumlarıdır. Nosilov “burasının bundan böyle dahi daha binlerce asr zihinlere sığamayacak miktârda insânları geçindirecek mahsûl için elverecek derecede” olduğunu ve buradaki bir dönüm araziden senede 13.000 kıyye üzüm elde edilebileceğini ifade etmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 40). Çarın sarayında da tüm Türkistan’a görülebilen bu “les” kumlarından bulunmaktadır. Nosilov, Çarın sarayını ziyareti sırasında bahçenin verimliliği karşısında oldukça şaşırmıştır. Les denen bu kumlu toprakta hiçbir gübreye ihtiyaç duyulmaksızın çeşit çeşit nebatat kısa sürede yetiştirilebilmektedir. Hatta bu toprağa mahsuldarlığı hasebiyle “altın tozlu zemin” dendiği bilgisini de vermektedir (Ahmed Nermi, 2015, s. 47).

### Merv’in İklimi

Nosilov’un Merv’i ziyaretine dair izlenimlerini yazdığı seyahatnamede hakkında en çok bilgi verilen alanlardan biri de iklimdir. Yaz aylarında nefesleri kesecek derecede bir hararet vardır, çoğu zaman nefes alabilmek için bölge halkının mahzenlere inmesi gerekmektedir. Gündüzleri odaların perdeleri hiçbir ışık almayacak derecede örtülmekte, koltuk ve kanepeler örtüleri sık sık ıslatılmaktadır. Ancak buna rağmen bu ıslatılan örtü ve çarşaf da çok kısa sürede hemen kurumaktadır. Nosilov burada doğmayan kişilerin sık sık nefes zorlukları yaşadığını kaydetmiştir. Öyle ki Merv’de hizmetkar bulmak da bu yüzden oldukça zordur. Bunun sebebi ise metinde şu şekilde anlatılmaktadır: “Burada besleme ve hizmetkâr bulmak da pek güçtür. Çünkü onlar çok vakit ziyâdece gezindikde bayılırlar. Ve hem de hiçbir yerde çok kalmayıp gerisin geri şarka dönmeğe çalışıyorlar.” (Ahmed Nermi, 2015, s. 57).

Merv, geceleri de oldukça zorlu bir şehirdir. Bunun müsebbibi de inatçı sivrisineklerdir. Nosilov, bu sivrisinekleri yüzlerle hatta binlerle hücum ettiklerini ifade etmiştir. Şüphesiz bu bir mübalağadır ancak metin boyunca sivrisineklerden ara ara bahsedilmiştir. Sivrisineklerin soktuğu yerler ertesi gün yanıklar ve kırmızı renkli kabarcıklara sebep olmaktadır (Ahmed Nermi, 2015, s. 59). Bu iklime ziyaret edecek kişilerin başlarına çok dikkat etmeleri gerektiğini söyleyen Nosilov, bunun için en iyi şeyin sarık olduğunu belirtmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 64). Buna ....olarak Merv coğrafyasıyla ilgili olarak burada en büyük limon ağaçlarının yetiştirildiği ifade edilmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 65). Nosilov, Merv’in bu sıcak ikliminden dolayı öğleden sonra saat bir buçuğa kadar her şeyin tatil olduğunu belirtmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 75).

Merv coğrafyasıyla ilgili en önemli detaylardan biri de yabancı kargalardır. Nosilov, Merv kargalarının yeşil ve iri pençeli olduğunu ifade etmiştir. Gördüğü bu canlıyı ilk önce papağan zannetmiş, ancak daha önce Pamir Yaylası'nı ziyaret etmiş olan seyyah Kazilof'un seyahatnamesini hatırlamış ve bunun da ona çok benzediğini belirtmiştir. Kazilof'un o kuşa "Pamir kargası" dediğini, kendisinin gördüğü kuşun da yemyeşil sık tüyleri ile papağandan çok farklı görüldüğünü ve Pamir kargasına benzediğini ifade etmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 77).

## Sosyokültürel Yapı

### Merv Çiftliğinin Sosyal İmkânları

Nosilov, misafiri olduğu Merv Çiftliğinin birçok sosyal imkânından da bahsetmiştir. Çiftlikte bulunan birçok imarda her türlü gazete ve pazar günleri için de bilardo, satranç, iskambil ve domino oyunu oynanan odalar olduğunu belirtmiştir. Çarın bu tarz etkinliklere büyük önem verdiğini söyleyen Nosilov, işçiden yüksek rütbeli memurlara kadar herkesin zihinlerini meşgul edecek imkânların gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bunun dışında ahaliye mahsus olmak üzere büyük ve ahşap bir tiyatro bile olduğunu ekleyen Nosilov, ayrıca bir de çiftlik hastanesi olduğunu ifade etmiş ve erkek-kadın ayrı bir şekilde sağlık hizmeti alındığını eklemiştir. (Ahmed Nermi, 2015, s. 49).

### Merv'in Müslüman Mahalleleri

Nosilov, rehber eşliğinde Merv'i ziyareti sırasında Müslüman mahallelerini de görmüş ve bu kısmın kendine has bir "garabet"inin olduğunu yazmıştır. Bunun sebebinin ise mevzubahis kısmın bulvarlardan ibaretmiş gibi görünmesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Petersburg'daki kahvehane ve çayhanelere benzer yerlerde yerli halkın "kalyan" içtiğini ve "kant" denen şekerli fıstık veya badem yediklerini belirtmiştir. Bu durumu "hayret verici" bulan Nosilov, gözlemlerine devam etmiş; sokağı gören hiçbir penceresi olmayan ev ve dükkânlar bulunduğunu, sokaklarda türlü türlü lisanlar konuşulduğunu belirtmiş ve bunun her seyyahı şaşırtacak bir olay olduğunu eklemiştir. Esasen Nosilov'un Merv hakkında ve dolayısıyla da Türkmen kültürü hakkında pek bir şey bilmediğini kabul etmesi, gördüklerine şaşırmasını yeterince açıklamaktadır. "Fi'l-vaki' buralardan geçen bir insân kendisinin derhâl Avrupa usûl-i mu'âşeretine külliyyen yabancı bulunan akvâm ve milletler içinden mürûr etmekte bulunduğunu anlar. Ben dahi şarkın birçok yerlerinde bulunmuş olduğum hâlde bile cenûbun birdenbire enzârımın önüne koyduğu sâlifü'l-beyân menâzır-ı garîbeyi müddet-i medîde bir şey diyemeksizin seyre daldım." (Ahmed Nermi, 2015, s. 50) diyen Nosilov, seyyahların sık sık yaşadıkları "kültür şoku" örneğini göstermektedir. Öyle ki mal yüklü ikişer kamburlu develer, "acayıp yükler" taşımakta olan eşekler, katırlar, Türkmen, Özbek ve Taranca atlarının dizginleri, üzengileri, parlak yerli kumaştan dikilmiş urbaları Nosilov'a yine "tuhaf" gelmektedir (Ahmed Nermi, 2015, s. 50-51).

### Merv Çarşısı

Nosilov'un Merv seyahati sırasında izlenimlerini aktardığı bir diğer yer Merv çarşısıdır. Merv çarşısında gördükleri Nosilov'u oldukça şaşırtmıştır, bu şaşkınlığını ise şu sözlerle ifade etmiştir:

*Simâ ve eşkâlleri pek ciddî ve hem de üstleri başları rengârenk ipek kumâştan dikilmiş geniş cübbelerle mestûr ve yalın ayaklarında fevkalâde hafif ve pek müzeyyen nakış işlemelerini hâvî terlikler giymiş ve başlarına da her renkte sarıklar sarmış bulunan Türkmenler, Özbekler, Tarancalar ve Kolça muhâcirleri kaynaşmakta idiler.* (Ahmed Nermi, 2015, s. 51).

Bunun ardından dar bir sokaktan hoş kokular geldiğini aktaran Nosilov, burasının bir aşçı dükkânı olduğunu ve kızartılan şeyin de sülün olduğunu belirtmiştir. Sülün ve benzeri kuş etlerinin

bahsi, metin boyunca birçok yerde geçmektedir. Merv ve çevresinde bu tür kuşların haddi hesabı yoktur. Nosilov, Petersburg'da her yerde bulamadıklarını ifade ederken burada köylülerin bile her türlü kuş etiyle karınlarını doyurabildiklerinden bahsetmiştir. Nosilov'un bahsini ettiği bir diğer önemli husus ise çarşı boyunca hiçbir yerde içki kokularından eser olmadığı, çayhanelerden ise hoş kokular geldiği bilgisidir.

### **Merv Pamuk Fabrikası**

Nosilov, Merv pamuk fabrikası ile ilgili de çeşitli bilgiler vermiş ve bu fabrikanın sadece Rusya'da değil; belki Avrupa'nın da hiçbir yerinde bulunamayacağını ifade etmiştir. Nosilov, fabrikanın her yerinden bacalar çıktığını içinden de gürültü geldiğini, düdüğü öttüğünü ve dumanlar fışkırdığını belirtmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 52).

### **Merv'in İlim ve Kültür Merkezi Olması**

Esasen oldukça önemli bir konu olmasına rağmen, Merv'in ilim ve kültür merkezi olmasıyla ilgili Nosilov'un aktardığı fazla bilgi yoktur. Bununla alakalı çiftlik müdürünün Nosilov'a "Şimdi ben dahi i'tirâf ederim ki burada seyyâhlar ile erbâb-ı ulûm için bitmez tükenmez mertebede kesretli, şâyân-ı istiğrâb mevâdd ve âsâr mevcuttur. Hele memâlikin vüs'atı da pek büyük olduğundan burada herkes istediği misüllü atını oynatabilir. Ve dâ'imâ yeni bir şey bulur." (Ahmed Nermi, 2015, s. 56) sözleri, Merv'in ilmi önemine binaen kaydedilmiştir.

### **Merv'de Sanat ve Eğlence**

Nosilov, Merv'deki sanat ve eğlence hayatına dair bilgileri çiftlik müdürünün eşinden almıştır. Bu bilgilere göre Merv'de eğlence türlerinin oldukça sınırlı olduğu; kuzeyde erkekler için daha fazla seçeneğin olduğu, av ve anlanma ile ilgili bir eksiğin olmadığı ve memlekette kuş cinsinin çok olduğu ifade edilmiştir: "Alel-husûs kuş cinsinin çokluğu ve ihtilâf-ı cins pek ziyâdedir. Burada bazı senelerde sülünler bizim Petersburg'un kargaları ile kestane kargaları kadar çoktur. (Ahmed Nermi, 2015, s. 59).

Nosilov, şehirde kulüp olarak kullanılan bir bina olduğunu da öğrenmiştir. Burada ara sıra musiki eğlenceleri tertip edilmektedir. Ancak çiftlik müdürünün eşi, bu tür eğlencelerin nadir olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bunlar Nosilov'un aklına yatmamış ve medeniyet olarak bu derece gelişmiş bir yer olan Merv'de eğlencelerin nadir düzenlendiği bilgisinin sebebini, çiftlik müdürünün eşinin Türkmenlerle fazla kaynaşmadığına ve adetlerden, organizasyonlardan haberi olmadığına yormuştur (Ahmed Nermi, 2015, s. 60). Nitekim kadının kendisi de daha önce Nosilov'un sormuş olduğu bir soruya "fazla irtibatla olmadığından cevabı bilmediğini" belirtmiştir. Buna ek olarak Nosilov, Merv Çiftliğinde nadiren Avrupalı veya Rus tiyatro sanatçılarından da oyun sergilediklerini ifade etmiştir.

### **Türkmenlerin Zirai İşlere Yardımcı Olması**

Nosilov, seyahatname notlarında Türkmenlerin ziraat işlerine dair de bazı bilgiler vermiştir. Nosilov, yerlilerin yani Türkmenlerin kullandığı ziraat aletlerini "akla hayale sığmayacak derecede acib" bulmuştur (Ahmed Nermi, 2015, s. 66). Buna ek olarak Rusya'da "çapulcu" olarak addedilen Türkmenlerin göçebe ve güvenilmez şeklinde etiketlendirildiğini de ifade etmiştir. Buna rağmen Merv'de toprakların işletilmek üzere Türkmenlere verilmesi, onların hem yerleşik hem de güvenilir olduklarına kanıttır. Nosilov, Türkmenlerin ziraatta iyi olduklarını ve çalışkan insanlardan oluştuklarını da belirtmiştir. Türklerin ziraatta mahir olduklarını şu sözleriyle adeta ilan etmiştir: "Zîrâ insân herhangi cihete bakacak olursa orasının hârikulâde kanal ve cedvellerle mestûr olduklarını ve hem de sâlifü'l-beyân cedvellerde uzaktan gümüş gibi parlak sular cereyânını ve bu suların bazı

yerlerde otuz, kırk (sajen) yani tahmînen altmış ile seksen metre irtifâ'lara çıkarıldığını müşâhede eder" (Ahmed Nermi, 2015, s. 66). Öte yandan çalışkanlıklarına rağmen Türkmenlerin ziraat işlerinde cüce öküzler ve ilkel sabanlar kullandığı kaydedilmiştir. Ancak yine de ilkel de olsa sabanla sürülür sürülmez ekilen tohumun da hemen tuttuğunu ifade etmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 67).

### Gece Yolculuklarına Bakış

Türkmenlerin gece yolculuklarına sıcak bakmadığını aktaran Nosilov, bundan ictinap edildiğini ifade etmiştir. Bunun sebebinin ise yerlilerin "yolbars" adını verdikleri bir cins pars ve sırtlanlardan kaynaklandığını belirtmiştir (Ahmed Nermi, 2015, s. 69). Bunlara ek olarak çöl vaşakları da gece vakti güvenliği tehdit etmektedir. Nosilov, bu hususla ilgili şu değerlendirmeleri yapmaktadır: "İşbu çöl vaşakları bir dereceye kadar Amerika'nın Meksika memleketi vaşaklarını andırıp Asya'nın sâ'ir yerlerindeki hemcinslerine benzemezler." (Ahmed Nermi, 2015, s. 72).

### Türkmenlerin Yırtıcı Kuşları Bekçilikte Kullanması

Nosilov'u Merv seyahati boyunca en çok şaşırtan hususlardan biri de Türkmenlerin yırtıcı kuşları bekçilikte kullanmasıdır. "Birkut" veya "burkut" adı verilen kuvvetli, iri ve yırtıcı kuşların yavru iken eğitildiğini ve Türkmenler ve Kırgızlar tarafından "bekçi" gibi kullanıldığını ifade etmiştir. (Ahmed Nermi, 2015, s. 73). Nosilov, berkutlardan sonra doğan, akbaba ve şahinlerin geldiğini, Türkmenlerin ise bunları daha çok avcılıkta kullandığını ifade etmiştir. Türkmen kültüründe avcılığın öneminden kaynaklı bu hayvanların çok kıymetli olduğu ve kıymetlerinin de her emri hemen yerine getirmelerinden geldiği belirtilmiştir.

## Sonuç

Bu araştırmada, Konstantin D. Nosilov'un "Merv Seyahatnamesi", Türkler ve Türk tarihi açısından büyük öneme sahip olan Merv şehrinin tarihi, kültürel ve sosyolojik yönleri açısından incelenmiştir. Eser, Türkiye Yazma Eserler Kurumu yayınlarından temin edilmiştir. İncelenen eser, nitel araştırma deseni kapsamında doküman analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi ile ele alınmıştır. İçerik analizi, Avrupa Konseyi'nin 2013 yılında yayımladığı TELC belgesinde yer alan "sosyokültürel bilgi" başlığı temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Nosilov'un Merv seyahati, Karasnovadsak kasabasından başlayarak baş harfi "N" olan adını belirtmediği bir arkadaşı ile trenle gerçekleşmiştir. Ahmed Nermi'nin tercümesinde "şimendifer" olarak adlandırdığı tren, Nosilov tarafından "medeniyeti uyandırmaya en büyük vasıta" olarak tanımlanmıştır, bu da ulaşım araçlarının medeniyetin bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır. Metinde, Nosilov'un Merv hakkındaki bilgilerinin sınırlı olduğunu ve bu eksikliği yanındaki arkadaşı N'nin Merv'in tarihi önemi hakkında sağladığı değerli bilgilerle giderdiği belirtilmektedir. Merv'in doğal güzellikleri Nosilov tarafından övgüyle anlatılmış ve şehrin tarihi zenginliğiyle ilgili bilgiler arkadaşı N aracılığıyla paylaşılmıştır. Zerdüş'tün Merv'i "Cenab-ı Hak tarafından benî beşere üçüncü büyük lütuf olarak meydâna getirilmiştir" şeklinde tanımladığı belirtilmiştir. Metinde, Merv'in tarihi önemi yanı sıra çağdaş sokaklara da sahip olduğu ifade edilmiştir. Nosilov'un Merv seyahati boyunca bir nöbet arabası tahsis edilmiş ve çiftlik memuru Merv'i "yeryüzünün cennet ismine layık memleketlerden biri" olarak değerlendirmiştir. Merv'in Avrupa hükümetlerinin idaresine geçmiş olsaydı, bu bölge üzerine pek çok konferans ve araştırma yapılmış olacağına dair Nosilov'un ifadelerine yer verilmiştir.

Merv Çiftliği, aynı zamanda "Murgab Çiftliği" ve "Bayram Ali Çiftliği" olarak anılmaktadır. "Bayram Ali Çiftliği" adının sebebi, Türkistan Müslümanları arasında saygı gören Bayram Ali adlı bir zatın türbesinin yakınında bulunmasıdır. Nosilov'un seyahatnamesinde öne çıkan mimari yapılar

arasında Türkmen kurganları bulunmaktadır. Nosilov, bu yapıları "yerlilerin nişane tarzındaki işaretleri" olarak tanımlamıştır. Çarın Sarayı, Nosilov'un Merv seyahati sırasında gezdiği önemli yapılar arasında yer alır. Sarayın Malta taşından yapılmış, teras, balkon ve cumbalardan oluşan büyük bir bina olduğunu ifade eden Nosilov, mimari özelliklerini detaylı bir şekilde betimlemiştir. Eski Merv Harabeleri, Nosilov'un detaylı bilgi verdiği bölgelerden biridir. Eski bir kale harabesinin izleri belirgin olsa da zamanla şekil değiştirdiğini ve tahmin yapmanın zorlaştığını belirtmiştir. Merv topraklarının kadim uygarlıklara ev sahipliği yaptığını gösteren çeşitli kalıntıları ve türbe enkazlarını anlatmıştır. Sultan Sencer Camisi, Nosilov'un ilginç bulduğu yapılar arasındadır. Paris'teki Panteon'a benzettiği caminin yarı harabe durumunda olmasına rağmen uzun yıllardır ayakta kaldığını belirtmiştir. Türkmen Evleri, Nosilov'un ziyaret ettiği ve detaylı bir şekilde kaydettiği yerler arasında yer alır. Türkmenlerin kulübelerine "sakal" adını verdiklerini ve sofrta kültürlerinde genellikle kuş etlerinin önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Türkmen evlerinin rengarenk ipek kumaşlarla bezendiğini ve damlarının dümdüz olduğunu da belirtmiştir.

Merv'in coğrafi yapısı metinde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Merv, verimli coğrafyasıyla dikkat çeken bir zenginlik merkezi olarak bilinir. Metinde sık sık vurgulanan "les" adı verilen kumsal kumları, bölgenin tarımsal verimliliğine katkı-da bulunan önemli bir coğrafi özelliktir. Nosilov, Merv'in bu topraklarda binlerce yıl insanları geçindirecek mahsuller yetiştirmek için uygun olduğunu belirtmiştir. Çarın Sarayı'nda da gözlemlenen "les" kumları, bahçenin verimliliğini artırmak için kullanılmaktadır. Bu kumlu toprak, gübre kullanmadan çeşitli bitkilerin kısa sürede yetişmesine olanak tanır. Nosilov, bu topraklara "altın tozlu zemin" denildiğini aktarmıştır. Metinde ayrıca Merv'in iklimi üzerinde de durulmuştur. Yaz aylarında aşırı sıcakların yaşandığı bu bölgede, insanlar genellikle mahzenlere inmek zorun-da kalır ve gündüzleri odalar karanlık tutularak serinletilmeye çalışılır. Nosilov, Merv'in iklimi nedeniyle nefes zorluğu yaşandığını ve hizmetkar bulmanın zor olduğunu ifade etmiştir. Geceleri ise inatçı sivrisineklerle başa çıkmanın zor olduğu bir şehirdir. Sivrisineklerin ısırıkları, yanıklar ve kırmızı kabarcıklara neden olabilir. Nosilov, bu durumun önüne geçmek için başın iyi bir şekilde korunması gerektiğini önermiştir.

Merv coğrafyasında yetişen limon ağaçlarına vurgu yapılmış ve bu sıcak iklimde öğleden sonra saat 13.30'a kadar her şeyin tatil olduğu belirtilmiştir. Merv kargalarının yeşil ve iri pençeli olduğu da metinde öne çıkan bir diğer detaydır. Nosilov, bu kargaların ilk gördüğünde papağan zannettiğini ancak daha sonra Pamir Yaylası'nda gördüğü kuşa benzettiğini ifade etmiştir. Metinde, Merv Çiftliği'nin sosyal imkanları, Müslüman mahalleleri, çarşı, pamuk fabrikası gibi çeşitli sosyokültürel özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Merv Çiftliği'nde misafir olan Nosilov, çiftlikte birçok sosyal imkândan bahsetmektedir. Gazete okuma alanları, pazar günleri için oyun odaları (bilardo, satranç, iskambil, domino gibi oyunların oynandığı), büyük ahşap tiyatro ve bir çiftlik hastanesi gibi imkanlar çiftlikte mevcuttur. Çarın bu tür etkinliklere önem verdiğini belirtir. Nosilov, Müslüman mahallelerini ziyaret ettiğinde, bu mahallelerin kendine özgü bir "garabet"e sahip olduğunu belirtir. Mahallelerin bulvarlardan ibaret olduğunu ve Peters-burg'daki kahvehanelere benzer yerlerde yerli halkın "kalyan" içtiğini, şekerli fıstık veya badem olan "kant" tükettiğini aktarır. Farklı lisanların konuşulduğu, ev ve dükkanlarda pencere olmadığını ve sokağın görülemediği, aynı zamanda ilginç kuşların ve hayvanların olduğu bir ortamı gözlemler. Nosilov, Merv çarşısını ziyaret ettiğinde, giyim kuşamı, renkli kumaşlardan yapılmış geniş cübbeler içinde dolaşan Türkmenlerin, Özbeklerin, Tarancaların ve Kolça muhâcirlerinin şaşırtıcı görüntüsüne şaşırır. Çarşıda hoş kokuların yayıldığını ve bir aşçı dükkânında sülün kızartıldığını belirtir. Çarşı boyunca içki kokusunun olmadığı, ancak çayhaneler-den güzel kokular geldiği bilgisini verir. Merv pamuk fabrikasını ziyaret eden Nosilov, fabrikanın etkileyici bir yapıya sahip olduğunu ve her yerinden bacaların çıktığını, düdüklüklerin

öttüğünü ve dumanların fışkırdığını aktarır. Metinde Merv'in ilim ve kültür merkezi olmasıyla ilgili fazla bilgi bulunmamakla birlikte, çiftlik müdürünün Nosilov'a, burada seyyâhlar ve bilim adamları için bitmek tükenmek bilmeyen kaynaklar ve eserlerin bulunduğunu belirttiği kaydedilir. Nosilov, Merv'deki sanat ve eğlence hayatının sınırlı olduğunu, kulüplerde ara sıra müzik etkinlikleri düzenlendiğini, ancak genellikle eğlencelerin nadir olduğunu öğrenir. Ayrıca, Merv'de nadiren Avrupalı veya Rus tiyatro sanatçılarının oyunlar sergilediğini belirtir. Nosilov, Türkmenlerin ziraat işlerine dair bazı ilginç gözlemler yapar. Türkmenlerin kullanılan ziraat aletlerini şaşkıncı bulur ve ziraat işlerinde cüce öküzler ve ilkel sabanlar kullanmalarına rağmen tohumların hemen tuttuğunu ifade eder. Türkmenlerin gece yolculuklarına sıcak bakmamalarının sebebinin, "yolbars" adını verdikleri pars ve sırtlanlardan kaynaklandığını belirtir. Ayrıca, çöl vaşaklarının da gece vakti güvenliği tehdit ettiğini ifade eder. Metinde, Türkmenlerin yırtıcı kuşları (burkut) bekçilikte kullanmaları ele alınır. Bu kuşların eğitildiği, bekçi olarak kullanıldığı ve değerli oldukları vurgulanır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEFR, 2013, s. 103) yer alan sosyokültürel bilgi için ayrıntılı olarak tanımlanan başlıkları (yeme-içme alışkanlıkları, yöresel, etnik farklılıklar, sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, aile yapıları ve ilişkileri, nesiller arası ilişkiler, yöresel kültürler, gelenek ve sosyal dönüşüm, sanat, müzik, din, davranış ve sohbet kuralları ve tabular, giyim, siyasi yapı vb.) kapsamaktadır.

Sonuç olarak Konstantin D. Nosilov'un "Merv Seyahatnamesi" üzerine yapılan bu araştırma, Merv şehrinin tarihi, kültürel ve sosyolojik boyutlarını inceleyerek Türkler ve Türk tarihi için bir kaynak sunmuştur. Nosilov'un gözlemleri, Merv'in doğal güzellikleri, mimari yapıları, iklimi ve coğrafi yapısı gibi çeşitli unsurları detaylı bir şekilde ele almış ve bu sayede Merv'in zengin sosyokültürel mirasını ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, Avrupa Konseyi'nin sosyokültürel bilgi başlıkları çerçevesinde Merv'in günlük yaşamı, kültürel pratikleri ve toplumsal yapılanmasını anlamamıza katkı sağlamaktadır. Bu seyahatname, Türk kültürü ve tarihinin anlaşılmasında önemli bir kilometre taşı olup, gelecek araştırmalar için zengin bir kaynak teşkil etmektedir.

### Öneriler

- Nosilov'un aktardığı bilgiler ışığında Merv'in 19. yüzyıldaki sosyoekonomik durumu ve toplumsal yapısı üzerine başka çalışmalar yapılabilir.
- Nosilov'un Merv Seyahatnamesinin kültürlerarasılık açısından incelenmesi, D-AOBM 2020'den başka bir sınıflandırma ile yeniden yapılabilir.

### Kaynakça

- Akay Ahmed, A. (2019). Edebî Türlerden Sefaretnameler Üzerine Kültürel Değerlendirme. *Dil Kullanıcısı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (ss. 449-495), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*, (Çev: MEB).
- Bourse, M., & Yücel, H. (2017). *Kültürel Çalışmaları Anlamak*. (Çev. H. Yücel) İletişim.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, M. (2016). Merv'de İslâmî İlimlerin Doğuşu (Hicrî ilk iki asır), *Mütefekkir*, 3(6), ss. 399-425.
- Erdem, İ. (2016). Selçukluların İlk Dönemlerinde Merv Şehri ve Önemi (1035-1092). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 35(60), ss. 59-72.

- Ertürk, M. (2020). Türk Dünyası Kültür Başkentleri. *Journal of Turkology*, 30(1), ss. 303-312.
- Gökalp, Z. (2022). *Türkçülüğün Esasları*. Ötüken.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. Remzi.
- Jumakov, J., & Saparov, K. (2022). Orta Çağda Merv Kütüphaneleri. *Universal Journal of Theology*, 7(2), ss. 1-18.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve Dil*. Dergâh.
- Nosilov, K. D. (2015). *Merv Seyahatnamesi*, (Çev: Ahmed Nermi), Yazma Eserler Kurumu.
- Said, E. W. (2013). *Şarkiyatçılık*, Metis Yayınları.
- Sarıbal, İ. (2020). İkbalden Zevale: Sultan II. Abdülhamid'in Mâbeyn-i Hümâyûnundan Kazanlı Ahmed Nermi Bey. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(4), 2020, ss. 1257-1269.
- Soltanmuradov, G. (2003). Eski Merv Çevresine Kültür Felsefesi Açısından Bir Bakış. *bilig*, (27), ss. 1-17.
- Şirin, İ. (2011). Gazete, Kitap, Tiyatro Karşısında İmajını Korumaya Çalışan Sultan ve Maiyeti: Sultan II. Abdülhamid ve Ahmet Nermi. *Folklor/edebiyat*, 17(66), 2011, ss. 39-55.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.
- Tylor, S. E. B. (2016). Kültür Bilimi. *ViraVerita E-Dergi* 4, ss. 91-110.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

## Extended Abstract

### Introduction

Travelogues are one of the sources of history that provide information about the cultural codes of nations. Composed of the Arabic words "seyāhat" and Persian "nāme", travelogues are the notes taken by travelers about their travels. The most important feature of travelogues is that they show the traveler's point of view about the culture studied and transmit this information to subsequent generations. They have always attracted the attention of Eastern and Western researchers and have been a field of research. Said (2013, p. 12) states that researchers, including poets, novelists, philosophers, etc., have analyzed various works and records about the East and its people, traditions, and ways of thinking, which they consider as the main distinction between the East and the West.

Travelogues contain various information about cultural values. All the elements that make up culture such as language, religion, customs and traditions, art, literature, and worldview provide various information about the cultural codes of that nation. Tylor (2016, p. 99) also stated that a stone arrowhead, a curved stick, an idol, a mound-shaped cemetery where the dead buried their belongings along with their slaves for the use of the deceased, a record of a sorcerer's rituals for praying for rain, a table of numbers, the conjugation of a verb say many things about the state of people at a particular moment in culture.

### Method

The main purpose of this study is to analyze the version of Konstantin D. Nosilov's "Merv Seyahatnamesi" translated into Ottoman Turkish by Ahmed Nermi Efendi in terms of sociocultural information headings in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The historical, cultural, and sociological importance of Merv is evaluated with particular emphasis on Turks and Turkish history. The study was conducted through qualitative research methods on the manuscript



published by the Manuscript Society of Turkey. The data obtained through document analysis and content analysis were evaluated within the framework of the sociocultural information headings of the Council of Europe.

Document analysis method was used in the research. Yıldırım and Şimşek (2018, p. 189) defined document analysis as "a data collection method that can be used effectively in qualitative research involving the analysis of written materials containing information about the facts and events targeted for research". The data used in the study did not require ethics committee permission. In the study, the data collected through document analysis were evaluated by content analysis. "Content analysis is defined as a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized into smaller content categories by coding based on certain rules. It is a technique in which inferences are made to recognize certain features of a message in an objective and systematic way." (Büyükoztürk et al., 2018, p. 259). The headings in the study were created based on the "sociocultural knowledge" section in TELC. These headings are explained by TELC under headings such as daily life, living conditions, interpersonal relations, values, beliefs, attitudes, social traditions and religious traditions (TELC, 2013)

### **Result and Discussion**

Nosilov traveled to Merv by train, starting from the town of Karasnovadsak, with an unnamed friend with the initial "N". The train, which Ahmed Nermi calls "shimendifer" in his translation, is described by Nosilov as "the greatest means of awakening civilization", which emphasizes that means of transportation are an indicator of civilization. In the text, it is stated that Nosilov's knowledge about Merv was limited, and he compensated this deficiency with the valuable information provided by his friend N about the historical importance of Merv. The natural beauties of Merv are praised by Nosilov and information about the historical richness of the city is shared through his friend N. It is stated that Zarathustra described Merv as "brought into existence by God Almighty as the third great favor to mankind". In the text, it is stated that Merv has modern streets as well as its historical importance. During Nosilov's trip to Merv, he was allocated a guard carriage, and the farm clerk described Merv as "one of the countries on earth worthy of the name of paradise". Nosilov was quoted as saying that if Merv had been under the control of European governments, there would have been many conferences and studies on the region.

The geographical structure of Merv is discussed in detail in the text. Merv is known as a center of wealth that attracts attention with its fertile geography. The beach sands called "les", which are frequently emphasized in the text, are an important geographical feature that contributes to the agricultural productivity of the region. Nosilov states that Merv is suitable for growing crops that will sustain people for thousands of years. The "les" sands, also observed in the Tsar's Palace, are used to increase the productivity of the garden. This sandy soil allows various plants to grow in a short time without the use of fertilizers. Nosilov reported that this soil was called "ground with golden dust". The text also focuses on the climate of Merv. In this region, where extreme heat is experienced in the summer months, people often must go down to the cellars and try to cool down by keeping the rooms dark during the day. Nosilov stated that due to the climate of Merv, breathing was difficult, and it was hard to find servants. At night, it is a city where it is difficult to deal with persistent mosquitoes. Mosquito bites can cause burns and red blisters. Nosilov suggested that the head should be well protected to avoid this.

In conclusion, this research on Konstantin D. Nosilov's "Travelogue of Merv" examines the historical, cultural, and sociological dimensions of the city of Merv and provides a source for Turks and Turkish history. Nosilov's observations have detailed various elements of Merv, such as its natural

beauties, architectural structures, climate, and geographical structure, thus revealing the rich sociocultural heritage of Merv. The findings of the research contribute to our understanding of Merv's daily life, cultural practices, and social organization within the framework of the Council of Europe's sociocultural knowledge headings. This travelogue is an important milestone in the understanding of Turkish culture and history and constitutes a rich source for future research.

### **Suggestions**

- In the light of the information provided by Nosilov, further studies can be conducted on the socioeconomic situation and social structure of Merv in the 19th century.

- The analysis of Nosilov's Merv Travelogue in terms of interculturality can be done again with a different classification from CEFR 2020.



## Yalvaç Ural's *Tembeller Orkestrası* as a Teaching Tool in Turkish Education

Mehmet Yasin POLAT<sup>1</sup>

### Abstract

Text selection is very important for textbooks, which are one of the basic tools of teaching Turkish. However, when the studies in the literature are examined, it is seen that the texts and activities in the textbooks are criticized in many aspects. This study is conducted based on the problem that textbooks are inadequate and insufficient in achieving the educational objectives. Based on the idea that it could be an effective teaching tool in Turkish education, Yalvaç Ural's story *Tembeller Orkestrası* has been analyzed through document analysis in terms of its vocabulary elements. More than 100 vocabulary elements have been identified in the work. These elements are idioms, proverbs, formulaic expressions, clichés, terms and foreign words. Following this from the 2019 Turkish Lesson Curriculum, listening-speaking-reading-writing objectives related to vocabulary were selected and categorized under common headings. At least one activity for each objective was designed using the identified vocabulary elements and their contexts. The study concluded that by thoroughly scanning works from Turkish literature to identify vocabulary elements and creating activity examples using these elements, a rich resource pool can be developed for both textbook authors and Turkish language teachers. It is thought that the texts and contexts selected from this material pool based on students interests and needs can facilitate textbook authors and practitioners in achieving target outcomes.

### Keywords

Turkish Education

Vocabulary

Yalvaç Ural

Tembeller Orkestrası

## Türkçe Eğitiminde Bir Ders Aracı Olarak Yalvaç Ural'ın *Tembeller Orkestrası* Hikâyesi

### Özet

Türkçe öğretiminin temel araçlarından olan ders kitaplarına metin seçimi oldukça önemlidir. Fakat alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarının, içerisindeki metinler ve etkinliklerle birlikte birçok açıdan eleştirildiği görülmektedir. Bu çalışma, ders kitaplarının kazanımları gerçekleştirilmede eksik ve yetersiz olması probleminde yola çıkılarak yapılmıştır. Türkçe öğretiminde etkili bir ders aracı olabileceği düşüncesinden hareketle Yalvaç Ural'ın *Tembeller Orkestrası* adlı hikâyesi, söz varlığı öğeleri bakımından doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Eserde 100'den fazla söz varlığı ögesi tespit edilmiştir. Bu öğeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, terimler ve yabancı kelimelerdir. Tespit edilen söz varlığı öğeleri bağlamlarıyla birlikte kaydedilmiştir. Devamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan söz varlığı alanı ile ilişkili anlamaya dayalı dinleme-konuşma-okuma-yazma kazanımları seçilerek ortak başlıklarda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadaki kazanımlara yönelik tespit edilen söz varlığı öğeleri ve bağlamları kullanılarak her kazanıma yönelik en az bir etkinlik örneği oluşturulmuştur. Çalışmada, Türk edebiyatından seçilen eserlerin detaylı şekilde taranarak söz varlığı öğelerinin bulunmasının ve bu öğeler kullanılarak oluşturulan etkinlik örneklerinin hem ders kitabı yazarlarına hem de Türkçe öğretmenlerine zengin materyal havuzu oluşturulabileceği sonucuna varılmıştır. Bu materyal havuzundan ilgi ve ihtiyaca yönelik olarak seçilen metinler ve bağlamlar hedef kazanımları gerçekleştirilmede, ders kitabı yazarlarına ve uygulayıcılara kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe Eğitimi

Söz Varlığı

Yalvaç Ural

Tembeller Orkestrası

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	02.06.2024	21.06.2024	30.06.2024	10.29228/ijlet.1477495

Reference Kaynakça	Polat, M. Y. (2024). Türkçe Eğitiminde Bir Ders Aracı Olarak Yalvaç Ural'ın <i>Tembeller Orkestrası</i> Hikâyesi. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 12(2), 87-116.
-----------------------	--

<sup>1</sup> Eğitimci, MEB, yasinpolat723@gmail.com , ORCID: 0009-0008-7149-8666.



## Giriş

Dil, bir milletin tarihini, düşüncelerini ve duygularını taşıyan bir araçtır. Milletleri birleştirme ve korumada etkin bir ortak mirastır. Bu ortak miras, nesilden nesile yazınsal eserlerle yani metinlerle aktarılır. TDK'ye göre metin "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü" olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Bu birleşimlerden oluşan metinler aynı zamanda Türk kültürünü de taşıma görevi üstlenir. Ayrıca Türk milletinin geçmişten günümüze zihinsel yapısı ve düşünme biçimi de dilin somut bir ifadesi olan metinler yoluyla günümüze ulaşmıştır.

Dilin, kültürün ve düşüncenin en önemli taşıyıcılarından biri olan metinler, eğitim-öğretim sürecinde de önemli rol üstlenmektedir. Çünkü metnin en temel işlevlerinden biri iletişim kurmasıdır. Güneş metni "Dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracı" olarak değerlendirmiştir (Güneş, 2013, s. 606). Günay'a göre bir metnin en temel işlevi iletişim kurmaktır. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belge metin değildir (Günay, 2007, s. 35). Öğrenim sürecinde çocuk, bu metinlerle kurduğu etkileşimler ölçüsünde kendini ve çevresini tanıyacak; duygu ve düşünce dünyasını oluşturacak devamında kendini ifade edebilecektir.

Metinlerin öğretim sürecindeki işlevi çok yönlüdür. Öncelikle metinler dilin somut bir ifadesi olarak öğrencilerin dilin yapısını ve kullanımını anlamalarına yardımcı olur. İkinci olarak öğrencilerin temel dil becerilerini yani dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri için onlara fırsat sunar. Ayrıca metinler öğrencilerin karşılaşacakları farklı türlere göre eleştirel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel becerileri geliştirmelerinde yardımcı olur. Metinlerin bir başka önemli işlevi ise öğrencilerin alıcı söz varlığını üretici söz varlığına dönüştürmedir.

Metinler aracılığıyla yeni söz varlığı öğeleri kazanan öğrencilerin, bunları sözlü ve yazılı metin üretimlerinde kullanabilmeleri hedeflenir. Söz varlığı geliştikçe birey, dil becerilerini daha etkili bir şekilde kullanacaktır. Çünkü öğrencilerin, okuduklarını veya dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması kelime servetinin zenginliğine bağlıdır (Sever, 2000, s. 13). Karatay da "Dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin kelime hazinesine bağlıdır." diyerek bu fikri destekler (Karatay, 2007 s. 144). Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede ilkökul sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin rolü oldukça fazladır. Türkçe öğretmeni de öncelikli olarak öğrencilerin kelime hazinesini geliştirerek devamında dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarını hedefler. Bu durum 2019 TDÖP'te "Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir." şeklinde ifadesini bulur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Görüldüğü üzere öğretim programında da başat hedef, dil becerilerini geliştirmektir. Dil becerilerini geliştirmenin ön koşulu da öğrencilerin düzeylerine uygun biçimde söz varlıklarını zenginleştirmektir.

Söz varlığı TDK güncel Türkçe sözlükte "Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Aksan (2015, s. 15) ise söz varlığını yalnızca bir dilin kelimelerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütün olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere söz varlığı, bir dilin içerdiği kelimelerin toplamını ifade ederken o dilde bulunan deyimler, terimler ve çeşitli ifadeleri de kapsamaktadır. İçinde barındırdığı çeşitli unsurlar belirli bir döneme göre incelendiğinde söz varlığı, dilin zenginliği, tarihsel gelişimi ve kültürel özellikleri hakkında bilgi verir. Bir dilin zenginliklerini ve toplumun kültürünü en iyi yansıtan unsurlar, efsane, destan, deyimler, atasözleri, masallar, özdeyişler, şiirler, ninniler ve benzeri edebî

eserlerdir. Bu örnekler, dilin zenginliklerini öğretmek için en önemli kaynaklardır. Bu metinler kullanılarak yapılan öğretim sürecinde öğrenciler dilin yapılarını keşfederken kurallarını sezerek ve kavrayarak dil bilincini geliştirirler. Böylelikle edebî eserlerin, dilin işleyişini anlamada kilit bir rol oynadığı görülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde de söz varlığının zenginleştirilmesi önemli hedeflerden biridir. Nitekim TDÖP'te "Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması amaçlanır." ifadesi yer almış ve öğrencilerin söz varlığını geliştirmenin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2019). Yukarıda da bahsedildiği üzere söz varlığı öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine, dil zenginliğine ulaşmalarına ve dil bilincine sahip olmalarına katkı sağlar. Bunun için söz varlığının her bir ögesinin üzerinde durulması, her birine yönelik farklı dil becerileri içinde uygulamaya dönük etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu etkinlikler de Türkçe öğretiminin temel aracı olan metinlerle gerçekleştirilir (Sever vd., 2011, s. 9).

Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları; öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmelerine, dört temel dil becerilerini geliştirmelerine ve dil bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olan en önemli araçlardan biridir. Ancak ders kitaplarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olması, dilbilimsel ve pedagojik açıdan yeterli olması ve güncel kaynaklara dayanması gerekir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde ders kitaplarının seçimi, hazırlanması ve değerlendirilmesi, öğretim kalitesini artırmak için dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Fakat alan yazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi, kelime öğretimi ve temel dil becerilerindeki kazanımları gerçekleştirmeye yönelik yapılacak etkinlikler bakımından eksik veya yetersiz olarak değerlendirildiği; bazı etkinliklerin sürekli kendini tekrar ettiği, farklı bilişsel düzeylere yönelik etkinlikler bakımından eksik olduğu aşağıdaki çalışmalarla tespit edilmiştir (Arslan & Bay, 2023; Dilekçi, 2022; Sarar Kuzu, 2013; Ömeroğlu & Hakkoyunmaz, 2022; Öz, 2012; Şimşek & Demirel, 2020; Yavuz, 2020).

Bu çalışmalardaki eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda Türk edebiyatından dili etkili kullanan ve söz varlığı bakımından zengin içeriğe sahip, seçkin çocuk edebiyatı eserlerinin tespit edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çer, Türkçe öğretiminin en önemli araçlarından birisinin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları olduğunu söyler (Çer, 2016, s. 1402). Bu eserlerin tespit edilmesi ve eserlerin içindeki öğeler kullanılarak nasıl bir öğretim ortamı oluşturulacağına saptanması da oldukça önemlidir. Böylelikle bu bilgilerden yola çıkılarak ders kitaplarına öğrencinin seviyesine uygun, çeşitli, yaratıcılık gerektiren ve farklı bilişsel düzeylere yönelik etkinlikler eklenmelidir.

Ders kitapları ne kadar geliştirilse de farklı sınıf ortamlarına ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olmayabilir. Çünkü her sınıfın, öğrencinin ayrı bir dinamiği ve öğrenme gereksinimi bulunmaktadır. Bu bağlamda derslerde temel araç olarak ders kitabını kullanan Türkçe öğretmenlerine de ayrı bir rol düşmektedir. Öğretmenlerin çoğunun kendi öğretim araçlarını geliştirme konusunda güven eksikliği yaşadığı için ders kitaplarına yöneldiği, asıl olması gerekenin öğretmenin kendi öğrencisine ve sınıf ortamına uygun araçları hazırlayabilmesi olduğunu savunan Mert'e (2014, s. 26) göre bu sorunun çözümü "Öğretmenlere kendi derslerini düzenleyebilecekleri araçlar sağlanmalı ve şans tanınmalıdır. Böylece öğretmenler öğrencilerinin istek ve gereksinimlerini karşılayabileceklerdir." Bu saptama, Türkçe derslerinde yeterli ve verimli bir öğrenme sağlamak için ders kitaplarının tek başına araç olarak yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmenlere kullanabileceği hedeflenen kazanıma, sınıf ortamına ve öğrencilerine göre seçebilmelidir.

### Çalışmanın Amacı

“Tembeller Orkestrası” adlı eserin TDÖP’teki kazanımları gerçekleştirmede yardımcı bir ders aracı olabileceği öngörülmüştür. Bu düşünceden hareketle eserin söz varlığı öğeleri tespit edilmiş ve eser, TDÖP kazanımlarını gerçekleştirebilmesi bakımından incelenmiştir. Dört temel dil becerisine yönelik etkinlik örnekleri oluşturularak bu incelemenin ders kitabı yazarlarına ve uygulayıcılara yardımcı kaynak teşkil etmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşmenin yapılamadığı durumlarda, araştırılması hedeflenen olguları ortaya çıkarmak için yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Bu analiz, kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirilmesi sasına dayanan işlemlerini içerir (Karasar, 2013, s. 183).

### İncelenen Dokümanlar

Çalışmanın inceleme dokümanı Yalvaç Ural’ın *Tembeller Orkestrası* kitabıdır. Kitabın ilk baskısı 2013 yılında yapılmıştır. Çalışmada, kitabın 2022 yılında Yapı Kredi Yayınları tarafından yapılmış 9. baskısı incelenmiştir.

Yalvaç Ural’ın eserlerine yönelik kapsamlı bir söz varlığı çalışmasının yapılmamış olması ve ders kitaplarında eserlerine yer verilmemiş olması alan yazında bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Yalvaç Ural’ın çocuklar için kaleme aldığı hikâye türündeki *Tembeller Orkestrası* kitabı, sevgi, dostluk, azim, dayanışma gibi birçok değeri içinde barındırması, görsellerle desteklenmiş olması, söz varlığı açısından zengin olması, Türkçe ders saatleri içerisinde okunacak uzunlukta olması bakımından araştırmanın inceleme dokümanı olarak seçilmiştir. Eser, bu etkenlerden dolayı Türkçe öğretiminde etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturup bu sebeple Türkçe ders kitaplarında kullanılması gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak incelenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, çalışmanın incelediği bir diğer dokümandır. 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1-8. sınıflar için çıkarılmış olan bu program, Türkçe derslerinin yol göstericisi olarak öğretimin temel hedefleri olan kazanımları içinde barındırmaktadır.

### Verilerin Analizi

Aksan (2015, s. 34) söz varlığı unsurlarını temel söz varlığı, yabancı kelimeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler, terimler ve çeviri sözler olmak üzere sekiz alt başlıkta sınıflandırmıştır.

Bu sınıflandırma ile Türkçenin söz varlığını incelemek daha düzenli ve kolay hale gelmiştir. Çalışma, Doğan Aksan’ın bu sınıflandırması ölçüt alınarak yapılmıştır. Fakat çalışmanın amacına daha iyi hizmet edebilmesi için temel söz varlığı öğeleri aranmamış; çeviri kelimeler ve yabancı kelimeler ortak başlıkta incelenmiştir. *Tembeller Orkestrası* adlı eserin söz varlığı, taranarak tespit edilmiş, bulgular alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir.

Tespit edilen öğeleri 2019 TDÖP’teki kazanımlarla ilişkilendirmek amacıyla söz varlığı alanı ile ilişkili ortaokul seviyesindeki kazanımlar saptanmıştır. Saptanan kazanımlardan farklı becerilerde aynı amaca hizmet edenler sınıflandırılarak ortak başlıkta incelenmiştir. Böylece etkinlik önerileri dört dil becerisine de yönelik olarak uygulayıcılar açısından daha kolay görülebilecek ve anlaşılacaktır.

## Etik Kurul İzni

Çalışmamız etik kurulu kararına ihtiyaç duymamaktadır.

## Bulgular

### Söz varlığı Ögeleri

#### a. Deyimler

Deyim, TDK Türkçe sözlükte “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Aksan’a (2015, s. 39) göre deyimler toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli ögelerdir.

- Aklına uymak

“Bu yetmezmiş gibi bir de Erkin’in aklına uyup çamaşır suyuyla sildiğimiz kırık karneyi delince, hem tembel öğrencilikten yalancılık ve sahtekârlıktan dayak yememiz garantilemişti” (T.O, s. 28).

- Aklını peynir ekmekle yemek

“Sen aklını peynir ekmekle yemişsin” (T.O, s. 60).

- Alay etmek

“Hatta Kenan’ı kızdırmak için, ‘Kenan solo atarken şaşırırsan korkma, ben hatanı kroskesle kapatırım.’ diyerek alay ediyordu” (T.O, s. 76).

- Anlam vermek

“Önce bir anlam veremedik” (T.O, s. 111).

- Ayağını kaydırmak

“Tabii kalbini kırmadan arkadaşımızın ayağını kaydırmaştık” (T.O, s. 47).

- Baş etmek

“Zavallı babacığım yaşamla baş edebilmek için ince hesaplar yaparken ben de onu pazarla manavın arasında büyük bir fiyat farkı olmadığına inandırmaya çalışıyordum” (T.O, s. 24).

- Başına gelmek

“Bizim evde gittiğimiz ev gezmelerinde başımıza gelecekleri iyi biliyordum” (T.O, s. 9).

- Bir baltaya sap olmak

“Biz rock müziği çalıp insanların kulak zarlarının sese karşı dayanma gücünü ölçerken babam da, ‘Tembel oğlum bir baltaya sap oldu.’ diyerek ağlıyordu” (T.O, s. 100).

- Burnunun dibine oturmak (sokulmak)

“Zaman zaman kendisini tekmelemesine karşın bu sevimli sarman gider, yine ninenin burnunun dibine otururdu” (T.O, s. 43).

- Can vermek

“Babama mahcup olmamak için tellere dokunurken o kocaman parmaklarıyla parmaklarımın üzerine öyle bir basıyordu ki, parmaklarımın tellerle Şevki Bey’in parmakları arasında can vermemek için direndiklerini hissediyordum” (T.O, s. 19).

- Çığırından çıkmak

“Üstelik yenmiş bir mısır koçanı sahnede İhsan’ın suratında patlayınca her şey çığırından çıktı” (T.O, s. 61).

- Çılgına dönmek

“Başçımızın verdiği bu güzel haber karşısında hepimiz çılgına dönmüş, çılgınlık atarak bağırmağa başlamıştık” (T.O, s. 54).

- Çileden çıkarmak

“Özellikle vokal yaparken kalın dudaklarını çocuklar gibi büzmesi bazı dinleyicileri çileden çıkarıyordu” (T.O, s. 73).

- Dayak yemek

“Bu yetmezmiş gibi bir de Erkin’in aklına uyup çamaşır suyuyla sildiğimiz kırık karneyi delince, hem tembel öğrencilikten yalancılık ve sahtekârlıktan dayak yememiz garantilemişti” (T.O, s. 28).

- Dili tutulmak

“Hepimizin dili tutulmuştu” (T.O, s. 82).

- Dili varmamak

“Ona ‘Milka inek’ demeye dilim varmıyor çünkü gerçekten çok çalışkan bir öğrenciydi” (T.O, s. 17).

- Ekmeğine yağ sürmek

“Bu, Kenan’ın ekmeğine yağ sürmüştü” (T.O, s. 79).

- El koymak

“Ve kem küm! Salih Hoca duruma hemen el koymuş ve Şakir’in elindeki fileyi kaparak, ‘Sağ ol oğlum sana zahmet oldu’ (T.O, s. 25).

- Elde etmek

“Önce bir ses denemesi, sonra da (giriş fişi olmadığı için) canım gitarımın jack girişini söküp radyoya bağlayarak elde ettiği gitar sesiyle ikinci bir deneme daha yaptı” (T.O, s. 41).

- Eli açık olmak

“Karısının akşamüzerleri dükkânına getirdiği çayı her akşam birimizle bölüşecek kadar da eli açtı” (T.O, s. 17).

- Eli titremek

“Ergüder Abi bizi dinlerken heyecandan elimiz titriyor, hata üstüne hata yapıyorduk” (T.O, s. 110).

- Eline geçmek

“Sonra bir de baktım ki, gitar babamın eline geçmiş” (T.O, s. 23).

- Gelip çatmak

“Sonunda büyük gün gelip çatmıştı” (T.O, s. 52).

- Geri çekilmek

“Yapacağımız tek şey, kendimizi göstermeden geri çekilmektir” (T.O, s. 14).



- Gözleri parlamak

Böyle bir istekle karşısına çıkınca onun da yolda para bulmuş gibi gözleri parladı (T.O, s. 40).

- Gözlerine inanmamak

“Gözlerimize inanamamıştık!” (T.O, s. 80).

- Gözü takılmak

“Bu sırada gözüm Ateşler'in balkonunda oturan yeni bir tipe takıldı” (T.O, s. 15).

- Gülmekten ölmek

“Gülmekten ölecektik!” (T.O, s. 58).

- Hava atmak

“Neysel, işte böyle olaylarla dolu bir ders yılından sonra, bir elime bütünlemeye kaldığım üç zayıflı karnemi, öteki elime de bana hiçbir zaman hava atma fırsatı vermeyen mansomit çakma bavulumu alıp düştüm o kuzeybatının en uzun köprülü kasabasının yollarına...” (T.O, s. 8).

- Hevesini almak

“Dükkânda yeterince hevesini alamamış olmalı ki, iki parça da o patlattı!” (T.O, s. 23).

- Hır çıkarmak

“Sık sık hır çıkarmasına karşın onu yine de çok özlemiştim” (T.O, s. 9).

- Hırsını çıkarmak

“Herkesin her şeyi tamammış gibi hırsımızı Taner'den çıkarmaya çalışıyorduk” (T.O, s. 69).

- İçine kurt düşmek

“Ama ‘Ya bu adam orkestrayı bırakır da dalvulusuz kalırsak?’ diye içime bir kurt düştü” (T.O, s. 85).

- İçine sinmemek

“Ama oldukça ilkel görünen, bir kutusu bile olmayan bu amfi hiç içime sinmemişti benim” (T.O, s. 40).

- İdare etmek

“Ben de, ‘Ama yine de helal olsun, hiç olmazsa aralara Türkçe parçalar, aranjmanlar serpiştirerek durumu idare etmemizi istiyor.’ dedim” (T. O, s. 57).

- İz bırakmak

“Kenan'la oldum olası güneş gözlüğünden nefret ederdik, Orhan Kemal'in Müfettişler Müfettişi romanının bizde bıraktığı izden olsa gerek...” (T.O, s. 93).

- Kafasına kazınmak

“Öztürk Abi'nin sözü sanki kafamıza kazınmıştı: ‘Kokaj!’ Artık sinema büfesinden içecek alırken bile yanımızda Mehmet varsa “koka kola” diyemiyorduk, ‘kokaj’ anlaşılacak diye” (T.O, s. 87).

- Kalbini kırmak

“Tabii kalbini kırmadan arkadaşımızın ayağını kaydırmıştık” (T.O, s. 47).

- Kazık atmak

“Ne de olsa teyzemin kızıyla evliydi; eniştemiz olduğuna göre, bize kazık atacak hali yoktu ya...” (T.O, s. 40).

- Kendinden geçmek

“Sanki kendilerinden geçmişlerdi” (T.O, s. 97).

- Lafı ağzına tıkamak

“Her ne kadar ben, bana ait olmayan bir mandolini çalamayacağımı söyledimse de, iki mandolinin bizim gibi bir aile için lüks olduğunu söyleyerek lafı ağzıma tıkadı babam” (T.O, s. 18).

- Lafı gediğine koymak

“Taner her zaman lafı gediğine koymayı çok iyi bilirdi” (T.O, s. 66).

- Masraftan kaçmak

“Tabii boşunaydı bu çabam babam ‘küfeci’ masrafından bile kaçmaya çalıştığından beni yanında götürüyordu” (T.O, s. 24).

- Moralini bozmak

“Tabii olay, yerinde bastırılmıştı, ama bas gitarist İhsan'ın üzerine, ön sıralardan birinde oturan sarhoş balıkçılardan birinin attığı mısır koçanı moralimizi bozmuştu” (T.O, s. 53).

- Muma çevirmek

“Baktım ki böyle olmayacak, sonunda aldım şefliği elime her gün onları muma çevirdim” (T.O, s. 48).

- Ödü kopmak

“Bizimkilere yardımcı olmak ayıp değildi elbette ama mahallenin kızları o kadar acımasız ve alaycıydılar ki filelerle eve gelirken yakalanacağım diye ödüm kopar” (T.O, s. 24).

- Paçayı kurtarmak

“Ama öyle sağlamdı ki bir köprü ve iki telle paçayı kurtarmıştı mandolin!” (T.O, s. 19).

- Peşine düşmek

“Düştük bizi keşfetmesini beklediğimiz ünlü organizatörlerin peşine” (T.O, s. 49).

- Razi olmak

“Sonunda Marangoz kutusuna razı olup aldık amfiyi” (T.O, s. 41).

- Sevinci kursağında kalmak

“Kendi semtimizde ünlü olma sevdamız kursağımızda kalmıştı” (T.O, s. 105).

- Sevinçten deliye dönmek

“Sevincimizden deliye dönmüştük” (T.O, s. 80).

- Sınıfta kalmak

“Tabii o zamanlar üç dersten başarısız olunca sınıfta kalınır, bir üst sınıfa devam edilemezdi; aynı sınıfta bir daha okunurdu (şimdiki gibi öğrencilere kredi verilmezdi, yani kredili sistem yoktu)” (T.O, s. 8).

- Soluğu (bir yerde) almak

“İzi Rozental'dan aldığımız gitarı sırladığım gibi soluğu doğruca evde aldık” (T.O, s. 22).

- Söz etmek

“Şova ilk çıktığımız gecenin ertesi günü bütün Fatih bizden söz ediyordu” (T.O, s. 71).

- Surat asmak

“İhsan kaş göz hareketleriyle suratını asıp çocukları korkutmaya çalışıyor, ama ne var ki, onlar daha çok gülerек eğlenerek İhsan’a leblebi atmaya devam ediyorlardı” (T.O, s. 75).

- Suratı beş karış olmak

“Fakat bir süre sonra o asık suratı birdenbire değişti ve sırtarak, ‘Gördün mü, suratları beş karıştı’ (T.O, s. 31).

- Tadına doyum olmamak

“Tam o saatlerde, Beşiktaş Kız lisesi de dağıldığından bu yürüyüşün tadına doyum olmazdı” (T.O, s. 25).

- Tavır koymak

“Çünkü İhsan, ‘Öyle şey yok, kız kimi isterse onunla akşamüstü evine gider!’ diye tavır koymuştu” (T.O, s. 63).

- Tefe koymak

“Yoksa bu herifler bizi tefe koyarlar” (T.O, s. 115).

- Tir tir titremek

“İhsan tir tir titriyordu” (T.O, s. 75).

- Tüyleri diken diken olmak

“Bugün bile duyduğumda tüylerim diken diken olur” (T.O, s. 78).

- Üzerine çullanmak

“İhsan her zamanki iriliğiyle adama yüklenince, adamın feryadıyla nereden geldiği belli olmayan altı kişi İhsan’la benim üzerimize çullandı” (T.O, s. 107).

- Veda etmek

“Ama bir gün Ateş gelip, ‘Ben yarın askere gidiyorum!’ deyip veda ettiğinde her şeyin artık değiştiğini ve çocukluk güllerimizin geride kaldığını anlayıverdim” (T.O, s. 118).

- Yenik düşmek

“Yine de fiyatta anlaştıktan sonra yüzündeki gülümsemeden bu pazarlıkta yenik düşmediğini, anlamış ve ‘Bay İzi’yi kazıkladık!’ diye sevinmişim” (T.O, s. 21).

- Yıldızı parlamak

“Uğurtaç’ın futbol yaşamı kesintiye uğrarken Gündüz’le benim yıldızım parlıyordu!” (T.O, s. 16).

- Yola düşmek

“Bu işi yapsa yapsa bizim Özkan yapar!’ dedi ve bir pazar günü ailece düşürdü bizi Bakırköy yollarına” (T.O, s. 39).

- Yola koyulmak

“Ve aynı gün akşamüstü, eşyalarımızı doldurduğumuz bir kamyonla apar topar yola koyulduk” (T.O, s. 11).

- Yolunu tutmak

“Gitar almak için babamla birlikte Pangaltı'nın yolunu tuttuk” (T.O, s. 21).

- Yüzkarası olmak

“Ama Mika, Erol ve Uğurtaç, takımlarının yüzkaraları olmalarına karşın, sırf topun sahibi oldukları için her maçın değişmeyen oyuncularındılar” (T.O, s. 16).

### b. Atasözleri

Aksan (2015, s. 41) atasözlerini “Bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözler” olarak tanımlamıştır. Eserde tek bir atasözü tespit edilmiştir. Bu sebeple eserin atasözleri içerme bakımından zayıf olduğu söylenebilir.

- İsteksiz itle ava gidilmez.

“ ‘Boş ver hanım! İsteksiz itle ava gidilmez!’ ” (T.O, s. 27).

### c. Terimler

Terim kelimesi TDK güncel Türkçe sözlükte (TDK, 2024) “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime; ıstılah” olarak tanımlanmaktadır.

- Akerdeon

“Biraz da akerdeon çalıyordu.” (T.O, s. 48).

- Akor

“Neyse, önce ilk gitar öğretmenim olan Fikret'in gösterdiği üç akoru çalmaya başladım” (T.O, s. 27).

- Akustik

“Çünkü provayı akustik gitarlarla yaptığımız için, o davul çalınca hiçbir şey duyulmuyordu” (T.O, s. 32).

- Amplifikatör

“Bu kez de başımıza amplifikatör sorunu çıkmıştı” (T.O, s. 36).

- Baterist

“Ama şimdi bize çok acele bir basçı bir de baterist gerekiyordu” (T.O, s. 45).

- Davul

“İçeri girdikten on beş dakika sonra, öteki çocuğun davul çaldığını iki gitar bir org bir de davuldan oluşan orkestra kurmak istediklerini hatta çalışılacak yazlık gazinonun da hazır olduğunu söylediler” (T.O, s. 32).

- Detone

“Ama detone olmadan şarkı söyleyemezdik” (T.O, s. 28).

- Forte

“Bizim deyimimizle “forte” çalmayı seviyorduk” (T.O, s. 71).

- Gitar

"Yumuşak bir sesle, 'Gitar' istiyorum!" dedim" (T.O, s. 20).

- Kontra

"Ne var ki bizim solist daha ilk anda kontra kalıp parçaya giremedi" (T.O, s. 34).

- Krokres

"Hatta Kenan'ı kızdırmak için, 'Kenan solo atarken şaşırırsan korkma, ben hatanı kroskesle kapatırım.' diyerek alay ediyordu" (T.O, s. 76).

- La minör, re minör

"Daha la minörü re minörü yeni öğrenmişiz, bizim başçı demez mi 'Kendi parçamızı çalalım.' Çıldırıyorum zannettim" (T.O, s. 48).

- Mandolin

"Şevki Bey ve Mandolin Dersleri" (T.O, s. 18).

- Mızıkca

"Çok geçmeden balkondan bir mızıkca sesi geldi" (T.O, s. 12).

- Nota

"Ama öyle kuralsız, notasız çalışarak da bu işin olacağı yoktu" (T.O, s. 27).

- Orkestra

"Ama o istediğim orkestrayı kurabilmemiz için iki elektrogitar almamız gerekiyordu" (T.O, s. 35).

- Parça

"Kız kardeşim her zamanki gibi şovunu yaptı ve bizim ailede herkesin çok sevdiği o parçayı yani "Beklenen Şarkı'yı çaldı, hem de gitarını bir mandolin gibi kullanarak..." (T.O, s. 23).

- Plak

"İzi Rozental, plak ve müzik aletleri satan ilginç bir yerdi" (T.O, s. 21).

- Prova

"Çünkü provayı akustik gitarlarla yaptığımız için, o davul çalınca hiçbir şey duyulmuyordu" (T.O, s. 32).

- Ritim

"Bütün parçaları bu üç akorla çalışıyordum. Sonra bir-iki ritim öğrendim" (T.O, s. 28).

- Rock

"Zaten bizim idealimiz kendi rock ve folk müziğimizden yola çıkarak özgün bir müzik üretmekti" (T.O, s. 35).

- Solist

"O mızıkca çalıyor ve aynı zamanda şarkı söylüyor, solist yani!" dedim. İlhami bozuldu. 'Biii-ziiimmm soooooo-liiis-tee iiiih-ti-yaaaaaa-cımız yok. Solist benim! Solist aranyor demedik ki!" (T.O, s. 32).

- Tango

“O abisinin etkisinde kalmıştı ve tangolardan hoşlanıyordu” (T.O, s. 48).

- Trampet

Yine de bir trampet, bir zille bize eşlik ediyordu (T.O, s. 45).

- Ud

“Şevki Bey'den ud dersleri alıyordu” (T.O, s. 18).

#### **d. Kalıp (İlişki) Sözcükler**

Kalıp sözcükler, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözcüklere (Aksan, 2015, s. 42).

- Allah'tan kork

“Ayıp, ayıp! Kimseden korkmuyorsanız Allah'tan korkun!” (T.O, s. 70).

- Allah hayırlara getirsin

Bizim ufaklık her zamanki sevecenliğiyle, ‘Allah hayırlara getirsin abi!’ dedi” (T.O, s. 28).

- Helal olsun

“Ben de, ‘Ama yine de helal olsun, hiç olmazsa aralara Türkçe parçalar, aranjmanlar serpiştirerek durumu idare etmemizi istiyor.’ dedim” (T.O, s. 57).

- Hoşça kal

“O da yeni orkestrasıyla prova **yapmak üzere ‘Hoşça kalın.’ diyerek bizden ayrıldı**” (T.O, s. 67).

- İnşallah

“İnşallah işi kaçırmamışızdır!” (T.O, s. 31).

- Karşılığını ne yapsa ödeyememek

“Melih Hanım Teyze'nin, yani biricik Minna'mızın bizim için yaptığı fedakârlıkların karşılığını ne yapsak ödeyemeyiz” (T.O, s. 70).

- Sağ ol

“Salih Hoca duruma hemen el koymuş ve Şakir'in elindeki fileyi kaparak, “Sağ ol oğlum sana zahmet oldu” (T.O, s. 25).

- Teşekkür etmek

“Şevki Bey'e bana yaptığı bu iyilik dolayı nasıl teşekkür etsem, bu borcumu nasıl ödesem, diye düşünür duruyor ve onu sevgiyle anmayı da unutmuyordum” (T.O, s. 20).

#### **e. Kalıplaşmış Sözcükler**

Kalıplaşmış sözcükler ünlü kişilerin, hükümdarların, düşünürlerin, sanatçıların belli bir durumda, belli bir olay dolayısıyla söyledikleri, evrenselleşmiş sözcüklere (Aksan, 2015, s. 43).

- Anca beraber, kanca beraber

“Ama biz öylesine birbirimize bağlıydık ki, ‘Anca beraber değil, kanca beraber!’ dedik” (T.O, s. 61).

- Dile benden ne dilersen

“Dile benden ne dilersen demişti hemen!” (T.O, s. 20).

### f. Yabancı Kelimeler

Aksan (2015, s. 37) yabancı kelimeleri yerleşmiş yabancı kelimeler ve yerleşmemiş yabancı kelimeler olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Çalışmada ikisi de tek başlıkta verilmiş, çeviri kelimeler de bunlara dâhil edilmiştir.

- Akrobat

“Bir yazlık sinemada başka orkestralar solistlerden, akrobatlar ve komiklerden oluşan program içinde biz de yerimizi aldık” (T.O, s. 34).

- Amfi

“Özkan amfinin watt'ını öyle güçlü yapmıştı ki, yazlık sinemada bile konser verebilirdik” (T.O, s. 45).

- Anons

“Artık kulağımız sunucuda, anonsu bekliyorduk...” (T.O, s. 95).

- Aranjman

“Ben de, ‘Ama yine de helal olsun, hiç olmazsa aralara Türkçe parçalar, aranjmanlar serpiştirerek durumu idare etmemizi istiyor.’ dedim” (T.O, s. 57).

- Avantaj

“Babam da Bay İzi'den aşağı değildi, ama sınıfı geçen oğluna armağan alacağı için pazarlığa avantajsız başlamıştı” (T.O, s. 21).

- Elektronik

“İlginç bir tipti, mekanik ve elektroniğe çok meraklıydı” (T.O, s. 39).

- Falso

“Hem bırakın bunları bir yana, henüz ustalaşamadığımızdan İspanyol gitarda bütün falsolar belli oluyordu” (T.O, s. 35).

- Figüran

“Ve tabii adını unutmadığı daha onlarca figüranıyla” (T.O, s. 16).

- Fuaye

“Fuayede oturduk, Latif Amca'nın verdiği randevu saatinin gelmesini bekliyorduk” (T.O, s. 80).

- Garanti

“Bu yetmezmiş gibi bir de Erkin'in aklına uyup çamaşır suyuyla sildiğimiz kırık karneyi delince, hem tembel öğrencilikten yalancılık ve sahtekârlıktan dayak yememiz garantilemişti” (T.O, s. 29).

- İdeal

“Zaten bizim idealimiz kendi rock ve folk müziğimizden yola çıkarak özgün bir müzik üretmekti” (T.O, s. 35).

- Jack girişi

“Önce bir ses denemesi, sonra da (giriş fişi olmadığı için) canım gitarımın jack girişini söküp radyoya bağlayarak elde ettiği gitar sesiyle ikinci bir deneme daha yaptı” (T.O, s. 41).

- Komedyen

“O bir komedyendi.” (T.O, s. 83).

- Komisyon

“Biri komisyoncu ötekiler de ilanı veren iki çocuk” (T.O, s. 31).

- Kontak

“Uğurtaç'ın attığı bir şut, elektrik tellerini birbirine çarptırıyor, kontak yapan teller kopuyor ve mahalle o geceyi elektrik geçiriyordu” (T.O, s. 16).

- Kristal

“Dans pistlerinin üzerinde dönen kristal bir küre vardır” (T.O, s. 111).

- Logo

“Bisikletin arka çamurluğunun uç kısmı sarı-lacivert boyanmış ve ortasına da oldukça ilkel bir Fenerbahçe logosu çizilmişti” (T.O, s. 12).

- Lüks

“Her ne kadar ben, bana ait olmayan bir mandolini çalamayacağımı söyledimse de, iki mandolinin bizim gibi bir aile için lüks olduğunu söyleyerek lafı ağzıma tıkadı babam” (T.O, s. 18).

- Matine

“Herhâlde Kulüp Sineması'nın sahibi Latif Bey de öyle düşünmüş olacak ki; bizi hemen işe aldı ve her gün matinede şova çıkmaya başladık” (T.O, s. 71).

- Mekanik

“İlginç bir tipti, mekanik ve elektroniğe çok meraklıydı” (T.O, s. 39).

- Operet

“Sonunda ‘Lüküs Hayat’ operetinin şarkısından başlamaya karar verdik” (T.O, s. 83).

- Repertuar

“Papa Joe'dan notaları alıp repertuarımızı genişletmek için yeni parçalar hazırladık” (T.O, s. 41).

- Şov

“Kız kardeşim her zamanki gibi şovunu yaptı ve bizim ailede herkesin çok sevdiği o parçayı yani “Beklenen Şarkı”yı çaldı, hem de gitarını bir mandolin gibi kullanarak...” (T.O, s. 22).

- Trençkot

“Artık gitar benim trençkotum, yani anlayacağınız montum haline gelmişti” (T.O, s. 23).

- Prova

“Aslında Ateş'in mızıkça çalışını beğenmişler ama sanırım ileride kendilerine rakip olur endişesiyle ertesi gün yapılacak provaya Ateş'i değil beni çağırdılar” (T.O, s. 31).

- Şoke olmak

“Bunu babama ilk söylediğimde, babam kendisine tekerleksiz bir otomobil satılmış gibi şoke oldu” (T.O, s. 36).

- Watt



“Özkan amfinin watt’ını öyle güçlü yapmıştı ki, yazlık sinemada bile konser verebilirdik” (T.O, s. 45).

- Sosyete

“O zamanlar sosyete isimleri çok modaydı” (T.O, s. 47).

- Somya

“Geceleri Kenan ve Kemal, Ratibe Nine'nin yattığı somyanın ayağına ip bağlıyor ve ipi çekiştirerek somyasını sallayıp zelzele oluyor heyecanı içinde ondan kurtulmanın yollarını arıyorlardı” (T.O, s. 47).

- Organizatör

“Düştük bizi keşfetmesini beklediğimiz ünlü organizatörlerin peşine” (T.O, s. 49).

- Jonglör

“Türküçüler, akrobatlar, jonglörler, şov orkestraları, folklor ekipleri...” (T.O, s. 51).

- Pelesenk

“Kendine özgü konuşma tarzı, seyircilere takılması, filmlerde onun kullandığı ve herkesin dilinde pelesenk olmuş sözler sinemanın içinde sanki havada uçuşuyordu; ‘Yeşşe’, ‘Şepkemin altındayım’, ‘Hayin çocuk’, ‘Öpeer’ gibi...” (T.O, s. 84).

- Projektör

“Yer göstericilerin el lambaları havada projektör ışıkları gibi dolaşırken, birden Mehmet'in davulcunun önünde bir mum yandı” (T.O, s. 87).

- Suare

“Akşamları suare saatlerinde sinemada yer bulunmuyor ve geçiş yollarına, sahne önlerine sandalye konuluyordu” (T.O, s. 84).

- Vokalist

“Ben Taner'e, ‘Yandık! Bu kızın arkadaşları varsa, vokalist filan olarak, gelsinler bari...’ ” (T.O, s. 63).

### **Kazanımların Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi**

Tespit edilen söz varlığı öğeleri ve bağlamları, Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere kazanımlarla ilişkilendirilerek etkinlik örnekleri oluşturulmuştur. Söz varlığı alanı ile ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlar Maden'in (2021) çalışmasından yararlanılarak sınıflandırılmış ve bunlar üzerinden etkinlikler planlanmıştır.

Söz varlığı ile ilişkilendirilen kazanımlar, farklı becerilerdeki benzer uygulamaya sahip olanlar aynı başlıkta olmak üzere sınıflandırılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde sınıflandırılan 14 kazanıma yönelik tespit edilen söz varlığı unsurları ve kesitleri kullanılarak etkinlik örnekleri oluşturulmuştur.

#### **Kazanım 1 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T.5.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

T.5.3.4.Okuma stratejilerini uygular.

T.5.4.4.Yazma stratejilerini uygular.

Temel becerilere ilişkin strateji kullanımı Türkçe Öğretim Programı'nda yöntem-teknik kullanımlarıyla açıklanmaktadır. Bu yöntem-tekniklerden söz varlığı kazanımlarıyla ilişkili olanlar ise "Not Alarak Dinleme ve Okuma, Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma ve Yazma" olarak söylenebilir. Bu doğrultuda bu kazanımları gerçekleştirmek adına aşağıdaki etkinlikler uygulanabilir:

C1. "Kız kardeşim her zamanki gibi şovunu yaptı ve bizim ailede herkesin çok sevdiği o parçayı yani "Beklenen Şarkı"yı çaldı, hem de gitarını bir mandolin gibi kullanarak..." (T.O, s. 22).

C2. " 'Bu işi yapsa yapsa bizim Özkan yapar!' dedi ve bir pazar günü ailece düşürdü bizi Bakırköy yollarına" (T.O, s. 39).

C3. "Ben de, 'Ama yine de helal olsun, hiç olmazsa aralara Türkçe parçalar, aranjmanlar serpiştirerek durumu idare etmemizi istiyor.' dedim" (T.O, s. 57).

- Öğretmenin yabancı kelimelerin veya terimlerin geçtiği sayfaları okuması sırasında dinleyici öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri veya önemli gördükleri kısımları not etmesi şeklinde bir etkinlik düzenlenebilir. Örneğin, yabancı kelime bakımından zengin olan (1) cümlesi okunurken öğrencilere; "Anlamını bilmediğiniz kelimeleri not edin." veya "Metinde duyduğunuz çalgı aleti isimlerini kaydedin." denebilir ve böylelikle öğrencilerin dikkatlerini bir noktada toplamaya yarayan seçici dinleme etkinliği yaptırılabilir.

- Okuma stratejileri kapsamında metindeki birçok bölüme yönelik not alma ve özetleme çalışması yaptırılabilir. Bunun yanı sıra öğrencileri daha etkin hale getiren okuma tiyatrosu yöntemi de uygulanabilir. Bu yöntem için metinden diyalogların sık olduğu bölümler örneğin (2) (3) cümleleri seçilir ve öğrencilerden bu bölümleri karşılıklı konuşma şeklinde yazmaları istenir. Daha sonra seçilen öğrenciler tahtaya kaldırılır ve oluşturulan diyalogları karakterlerin sesine bürünerek okur. Bu etkinlik, birden çok strateji kullanımına ve beceri gelişimine yardımcı olabilir.

- Metinde kaydedilen anlamı bilinmeyen kelimeler sınıflandırılarak bir havuz oluşturulabilir ve ardından bu kelimelerle ilgili kısa bir konuşma yaptırılarak kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntemi gerçekleştirilmiş olur. Konuşma etkinliğinden sonra konuşma konusuyla ilgili bir metin oluşturulmasının istenmesi bu kazanımları gerçekleştirmek için etkin bir yol olabilir. Örneğin (1) cümlesinde geçen çalgı aleti isimleri bulduktan sonra bunların ne olduğuna dair bir konuşma etkinliği yaptırılıp öğrencilerin bir konu hakkında fikirlerini etkili şekilde yazabilmelerini amaçlayan güdümlü yazma etkinliği gerçekleştirilebilir.

### **Kazanım 2 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

T.5.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Tüm sınıf seviyelerinde ortak olan bu kazanımları gerçekleştirmek için tespit edilen söz varlığı öğeleri aşağıdaki şekilde kullanılabilir:

C1. "Kız kardeşim her zamanki gibi şovunu yaptı ve bizim ailede herkesin çok sevdiği o parçayı yani "Beklenen Şarkı"yı çaldı, hem de gitarını bir mandolin gibi kullanarak..." (T.O, s. 23).

C4. "Ne var ki bizim solist daha ilk anda kontra kalıp parçaya giremedi" (T.O, s. 34).

C5. "Artık kulağımız sunucuda, anonsu bekliyorduk..." (T.O, s. 95).

- (1) Cümlesinden yararlanarak birkaç kelimenin öğretimi gerçekleştirilebilir. Çünkü içerisinde aynı kavram alanı içinde yer alan kelimeler bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmen, 'parça' kelimesinin

öğretimini (1) cümlesini kullanarak sezdirebilir. Öğrenci 'Beklenen Şarkı'nın 'Parça' olduğunu dolayısıyla *parça* kelimesinin de şarkı anlamında kullanıldığını sezer. Devamında öğretmen, gitarın mandolin gibi kullanılması kısmını tekrar dinleterek öğrencinin bildiği gitar kelimesinden yola çıkarak mandolin kelimesini de tahmin etmesini sağlayabilir. Anlamsal olarak ilişkili kelimeler kullanarak kelime tahmini, devamında öğretimi etkin bir yoldur. (4) cümlesinden yola çıkarak öğretmen dinleme sırasında öğrencilerin anlamayacağı *kontra kalmak* kalıbını öğretmek için bu eylemi mimikleriyle gerçekleştirebilir. Öğrenciler bu şekilde bu kalıbı daha iyi anlayacaktır. Ayrıca (4) cümlesindeki *parça* kelimesinin tekrarlanması da *parça* kelimesinin şarkı anlamında kullanıldığını tekrar görmelerine ve bu kullanımı pekiştirmelerine yardımcı olacaktır.

- (5) Cümlesinden hareketle sunucunun söyleyeceklerinin anons terimiyle karşılanması öğrencinin bağlamdan hareketle yapabileceği bir çıkarımdır. Öğretmen, bu ve buna benzer kelimeleri öğretirken okumayı durdurup öğrencilerine "Sizce anonsu yapan kimdir? Sunucular ne söyler? Anons kelimesinin anlamı ne olabilir?" gibi sorular yöneltebilir. Benzer şekilde öğrencinin yavaş yavaş kelimenin anlamını tahmin etmesine yardımcı olacak bağlamsal ipuçları vermek, süreci daha etkili bir hale getirebilir.

Tespit edilen söz varlığı öğeleri ve bağlamlarının her biri bu kazanımı yukarıdaki örneklerden hareketle veya farklı tarzda etkinliklerde gerçekleştirilebilir.

### **Kazanım 3 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasında geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

T.5.4.16 Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Bulgularda birçok tespit edilen söz varlığı öğesi ve bunların içinde kullanıldığı bağlamlar incelendiğinde eserde TDÖP'teki geçiş ve bağlantı ifadelerinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

C6. "Sık sık hır çıkarmasına karşın onu yine de çok özlemiştim" (T.O, s. 9).

C7. "Bizimkilere yardımcı olmak ayıp değildi elbette ama mahallenin kızları o kadar acımasız ve alaycıydılar ki filelerle eve gelirken yakalanacağım diye ödüm kopar" (T.O, s. 24).

C8. "Özellikle vokal yaparken kalın dudaklarını çocuklar gibi büzmesi bazı dinleyicileri çileden çıkarıyordu" (T.O, s. 73).

C9. "Ona 'Milka inek' demeye dilim varmıyor çünkü gerçekten çok çalışkan bir öğrenciydi" (T.O, s. 17).

Örnekleri verilen geçiş ve bağlantı ifadelerini aşağıdaki gibi etkinliklerde kullanarak çeşitli uygulamalar yaptırmak mümkündür. Örneğin:

- Okuma becerisine yönelik etkinlik için önce yukarıdaki (6) (7) (8) (9) cümlelerindeki geçiş ve bağlantı ifadeleri çıkarılarak tahtaya yazılır. Öğrenciler okudukları metindeki tahtaya yazılan bu kesitleri inceler ve yerine getirilebilecek kelimeleri düşünür. Öğretmen tahtanın bir köşesinde alternatif kelimelerin olduğu bir havuz oluşturur. Ardından cümlelerden çıkardığı geçiş ve bağlantı ifadelerini öğrencilerin de katılımıyla tekrar yerlerine yazar. Öğrencilerden buldukları alternatiflerin doğruluğunu "Sizce tahminleriniz doğru muydu? Yazdıklarınızdan hangileri buraya uyuyor?" diyerek kontrol etmelerini ister. Böylelikle hem mevcut geçiş ve bağlantı ifadesi hem de yerlerine kullanabilecek farklı

geçiş ve bağlantı ifadeleri görülmüş olur. Bu etkinlikte birlikte konuya yönelik ön bilgiler harekete geçirilmiş ve ön öğrenme gerçekleşmiş olur.

- Konuşma etkinlikleri kapsamında öğrencilere (6) (7) (8) (9) örnek cümleleri sesli şekilde okumaları söylenir. Ardından bir öğrenci tahtaya kaldırılıp sevdiği bir şey ile sevmediği bir şeyi iki farklı cümlede söylemesi istenir. Devamında öğrenciden söylediği iki cümleyi “ama, karşın” gibi ifadeleri kullanarak bağlaması istenir. Farklı öğrenciler de bunu uyguladıktan sonra diğer geçiş ve bağlantı ifadelerini cümle içinde kullanma etkinlikleri düzenlenir.

- Konuşma etkinliği ile ilişkili olarak yazma etkinliği düzenlenebilir. Yukarıdaki etkinlikten sonra öğrencilerden sevdikleri bir şeyi savunarak gerekçeleriyle yazmaları istenebilir. Örneğin benim tuttuğum takım budur. Çünkü... Benim en sevdiğim roman ... dır. Özellikle ... bölümlerini sevdim gibi. Burada öğrencilerden yukarıdaki kullanımlarını gördükleri “özellikle, çünkü, karşın, ama” gibi ifadeleri cümlelerinde kullanmaları beklenir. Bununla birlikte öğrencilerden bu kelimelerin yerine okuma etkinliğinde buldukları alternatifleri de yazabilecekleri belirtilir. Böylelikle bu kazanım gerçekleştirilebilir. Öğrenciler sevdikleri bir şeyi savunurken daha ilgili olacağı ve konuşmalarındaki örnek kullanımlarından sonra bunları yazıya geçirmeleri daha kolay olacağı için etkin katılım sağlanan bir yazma etkinliği gerçekleşecektir.

#### **Kazanım 4 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.2.7. Yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Bulgular incelendiğinde 1.6 numaralı başlıktaki tüm yabancı kelimeler bu kazanımı gerçekleştirmek için kullanılabilir.

- Konuşma etkinliği için, 1.6 numaralı başlıktan seçilen yabancı kelimeleri içeren (Örneğin: prova, figüran, şov, avantaj vb.) bir havuz oluşturulur. Öğrencilerle birlikte bu kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etme çalışması yapılır. Ardından öğretmen kelimelerin TDK Türkçe sözlük yardımıyla Türkçelerini öğretir. Daha sonra bu kelimeler kullanılarak bir olayı, durumu anlatma çalışması veya karşılıklı konuşma çalışması yaptırılabilir. Öğretmenin konuşmayı örnek bir cümleyle başlatması etkinliği daha verimli hale getirebilir. “Geçen gün rol arkadaşım ile birlikte ön çalışma (prova) yaptık. O da gösteriye (şov) katılacaktı” gibi bir cümle ile etkinlik başlatılabilir. Daha sonra öğrencilerden, bu kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanarak konuşmalarını devam ettirmeleri istenebilir.

- Yazma etkinliği için ilk olarak tespit edilen yabancı kelimelerin olduğu cümleler tahtaya yazılır. Öğrencilerin bu kelimelerin anlamını tahmin etmesi istenir. Ardından bu kelimelerin yerine ne/neler kullanılabilir diye düşünmeleri ve yerine yazmaları istenebilir. Devamında bu kelimelerin Türkçe karşılıkları kullanılarak bir öykü veya haber yazısı yazma etkinliği planlanabilir.

#### **Kazanım 5 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

Bulgular incelendiğinde 68 farklı deyim kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kitaptan yararlanılarak çeşitli deyim etkinlikleri yaptırılabilir. Yukarıdaki okuma ve yazma becerilerindeki kazanımlara yönelik yapılabilecek etkinlik örneklerinden bazıları şunlardır:

C10. "Baktım ki böyle olmayacak, sonunda aldım şefliği elime her gün onları muma çevirdim" (T.O, s. 48)

C11. "Hepimizin dili tutulmuştu" (T.O, s. 82).

C12. "Ama öyle sağladı ki bir köprü ve iki telle paçayı kurtarmıştı mandolin!" (T.O, s. 19).

• Türkçe öğretmeni okuma etkinlikleri kapsamında (10) (11) (12) cümlelerini okuttuktan sonra öğrencilere ucu açık sorular sorabilir. Örneğin "Sizce muma nasıl çevrilmiş olabilirler? Dillerini kim tutmuş? Paçasını neyden kurtarmış?" gibi sorularla öğrenci düşünmeye sevk edilir. Öğrencinin kelime gruplarının mantıksız olduğunu ve mecaz anlamda kullanıldığını fark etmesi sağlanır. Mecaz kullanımların farkına varan öğrencilere kitabı tekrar okuyarak buna benzer mecaz kullanım kalıplarını yani deyimleri tespit etmelerine yönelik etkinlik yaptırılabilir. Devamında öğrencilerden bu kelime gruplarını kendileri de birer cümle içinde kullanmalarını isteriz.

• Deyimlerin yazıda kullanılarak söz varlığına kazandırılması için öğretmen basit düzeyde boşluk doldurma etkinliği, konu biraz daha öğrenildiğinde öykü yazma etkinlikleri planlayabilir. Örneğin tahtaya 1.1'deki Deyimler başlığından farklı deyimleri içeren cümleler yazılır ve deyimler boş bırakılır. Öğrenciler boş bırakılan yerleri bağlama uygun şekilde doldurur. Devamında deyim açıklamasını da altlarına yazmaları isteriz. Deyimlere yönelik boşluk doldurma etkinliklerinden sonra öğretmen, öğrencilerin seviyesine uygun birçok deyim içeren bir havuz oluşturur ve tahtaya yazar. Öğrenciler bu havuzdan seçtikleri deyimleri metinlerinde kullanarak kitabın da içeriğiyle uyumlu olacak şekilde müzikle ilgili bir öykü yazar. Böylelikle basit ve orta düzey etkinliklerle deyimler üretici söz varlığına kazandırılmış olur.

### **Kazanım 6 ve Etkinlik Örnekleri**

T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

T.7.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar.

Bu kazanımları öğretmek için öğrenciler, bir işin, olayın adım adım yapılışını veya uygulanış biçimini içeren metinlerle karşılaştırılmalıdır. Metinden alınan aşağıdaki bölüm bu kazanımı gerçekleştirmek için uygundur:

C13. "Babama mahcup olmamak için tellere dokunurken o kocaman parmaklarıyla parmaklarımın üzerine öyle bir basıyordu ki, parmaklarımın tellerle Şevki Bey'in parmakları arasında can vermemek için direndiklerini hissediyordum" (T.O, s. 19).

• Hem deyim öğretiminde hem de terim öğretiminde uygulanabilecek (13) cümlesi kullanılarak öğrencilere "Mandolin enstrümanını çalabilmek için hangi adımları izlemek gerekiyor?" sorusu sorulur. Öğrencilerden bu cümlenin geçtiği bölümü dikkatlice okuyup anlamaları isteriz. Devamında öğretmen, öğrencilerle birlikte mandolin çalmanın basamaklarını tahtaya yazar ve herkesin bu sırayı görmesini sağlar.

• Öğrencilerden kendi bildikleri bir enstrümanı çalmanın, sporun veya bir becerinin işlem basamaklarını adım adım yazmaları isteriz. Örneğin bir öğrenci bisiklet sürmenin her bir basamağını adım adım yazarken diğer bir öğrenci yüzmek için neler yapılması gerektiğini sırasıyla yazabilir.

### **Kazanım 7 ve Etkinlik Örnekleri**

T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

Anlatım biçimlerinin öğretimi 7. sınıftan itibaren gerçekleştirilir. Bu kazanım için öğrencinin anlatım biçimlerinin kullanıldığı örnek metinlerle sıkça karşılaştırılması gerekir. Metinden tespit edilen söz varlığı öğeleri ve bağlamları bu konunun öğretiminde aşağıdaki gibi kullanılabilir:

C8. "Özellikle vokal yaparken kalın dudaklarını çocuklar gibi büzmesi bazı dinleyicileri çileden çıkarıyordu" (T.O, s. 73).

C14. "Neyse, işte böyle olaylarla dolu bir ders yılından sonra, bir elime bütünlemeye kaldığım üç zayıflı karnemi, öteki elime de bana hiçbir zaman hava atma fırsatı vermeyen mansomit çakma bavulumu alıp düştüm o kuzeybatının en uzun köprülü kasabasının yollarına..." (T.O, s. 8).

• (8) cümlesi betimleme, (14) cümlesi öyküleyici anlatım biçimine örnek teşkil eder. Öğrencilerden bu parçaları okuyup nasıl bir anlatımın ağır bastığını bulmaları istenir. Buna benzer farklı parçalar da gösterilerek öyküleyici ve betimleyici anlatım biçimleri sezdirilir.

• Yazma etkinliği kapsamında sınıf iki gruba ayrılır. İlk gruptaki öğrencilerden öğrendikleri anlatım biçimlerini kullanabilmeleri için (8) cümlesindeki gibi bir kişinin fiziksel özelliklerini anlatarak betimlemeleri istenir. İkinci gruptaki öğrencilerden (14) cümlesindeki gibi başlarından geçen bir olayı yer, zaman ve kişileri bildirerek anlatmaları istenir. Böylelikle ilk gruptaki öğrencilerin betimleyici anlatım biçimini, ikinci gruptaki öğrencilerin öyküleyici anlatım biçimini kullanmaları sağlanabilir.

### **Kazanım 8 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

Bu kazanım ile herhangi bir hazırlık yapmadan öğrencinin bir konu hakkında konuşabilmesi hedeflenir. Bunun için yapılabilecek etkinlik örnekleri şunlardır:

- Yolda karşılaşılan iki arkadaşın sohbeti
- Pazar yerindeki bir sohbet
- Telefon konuşmalarındaki sohbet

Hazırlıksız konuşmaların genellikle günlük hayatta gerçekleşen ansızın sohbetler şeklinde yapıldığı görülmektedir. Bu kazanımda iki kişinin günlük hayat sohbetleri ön plana çıkacağı için kalıp sözler kesinlikle kullanılacaktır. Eserde tespit edilen kalıp sözler, hazırlıksız konuşma etkinlikleri için etkin bir malzeme olabilir. Bu malzemeleri kullanarak aşağıdaki gibi bir hazırlıksız konuşma etkinliği planlanabilir:

C15. "İnşallah işi kaçırmamışızdır!" (T.O, s. 31).

C16. "Ben de, 'Ama yine de helal olsun, hiç olmazsa aralara Türkçe parçalar, aranjmanlar serpiştirerek durumu idare etmemizi istiyor.' dedim" (T.O, s. 57).

C17. "O da yeni orkestrasıyla prova yapmak üzere 'Hoşça kalın.' diyerek bizden ayrıldı" (T.O, s. 67).

C18. "Şevki Bey'e bana yaptığı bu iyilik dolayı nasıl teşekkür etsem, bu borcumu nasıl ödesem, diye düşünüp duruyor ve onu sevgiyle anmayı da unutmuyordum" (T.O, s. 20).

• Öğretmen, öğrencilerine (15) (16) (17) (18) cümlelerini dikkatle incelemelerini ve günlük hayatta kullanılan kişiler arası ilişkileri sağlayan kelimeleri tespit etmelerini söyler. Ardından bu sözlerin günlük hayatta ne işe yaradığını ve bu sözler gibi başka hangi sözlerin olduğunu sorar. Öğrencilerden çeşitli cevapları aldıktan sonra bu sözlerin kalıp sözler olduğu ile ilgili açıklama yapar. Kalıp sözleri kullanmaları için öğrencileri ikili olarak eşleştirir ve kalıp sözleri kullanarak uzun zamandır

karşılaşmamış iki dostu canlandırmalarını ister. Bu etkinlikte konuşmanın gelişimine göre öğrencilerden “merhaba, teşekkür ederim, hoşça kal ve inşallah” gibi kalıp sözleri kullanmaları beklenir. Kalıp sözleri kullanan öğrenciler aynı zamanda hazırlıksız bir konuşma yapmış olur.

### **Kazanım 9 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Konuşma becerisi başlığında yer alan bu kazanım, kelimelerin ve kelime gruplarının doğru kullanımı ile ilgilidir. Bu kazanım özellikle öğrencilerin bilmediği kelimeleri cümlelerinde doğru şekilde kullanabilmeleri ile gerçekleştirilir. Aşağıdaki etkinlik bu kazanım için bir örnek olabilir:

C19. “Bir yazlık sinemada başka orkestralar solistlerden, akrobatlar ve komiklerden oluşan program içinde biz de yerimizi aldık” (T.O, s. 34).

C20. “Zaten bizim idealimiz kendi rock ve folk müziğimizden yola çıkarak özgün bir müzik üretmekti” (T.O, s. 35).

C21. “Her ne kadar ben, bana ait olmayan bir mandolini çalamayacağımı söyledimse de, iki mandolinin bizim gibi bir aile için lüks olduğunu söyleyerek lafı ağzıma tıkadı babam” (T.O, s. 18).

- Öğretmen yeni öğrenilen kelimeleri sözlü anlatımda doğru şekilde kullanabilmeleri için öğrencilerine farklı konuşma etkinlikleri oluşturur. Örneğin (19) (20) (21) cümlelerindeki yabancı kelimeleri kullanmalarını isteyerek bir konuşma etkinliği düzenleyebilir. Etkinlik sırasında kelimenin yanlış kullanımını tespit ettiğinde hemen dönüt/düzeltilme vererek öğrencinin yanlışını düzeltir. Böylelikle yeni öğrenilen veya henüz üretici söz varlığına dönüştürülmemiş kelimelerin kullanımı öğretilir.

- Öğretmen, öğrencilerinin kelimeleri doğru şekilde kullandığını ölçmek için hazırlıksız konuşma yaptırabilir. Yukarıdaki (19) (20) (21) cümlelerini tahtaya yazar. Her bir bilinmeyen kelimeyi ayrı bir konu başlığı olarak düzenler. Bu konu başlıklarını rastgele seçtiği öğrencilerine teker teker vererek onları kelime hakkında konuşturur. Öğrencinin kelime kullanımında herhangi bir yanlışlık olup olmadığını değerlendirmeleri için akran değerlendirme uygulaması düzenler. Öğrenciler kelime üzerine konuşan arkadaşlarını değerlendirirken konuşma etkinliği daha eğlenceli hale gelebilir ve yanlış kullanımları aramaya çalışan öğrenciler için daha öğretici bir uygulama olabilir.

### **Kazanım 10 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Deyim öğretimiyle ilgili tespit edilen söz varlığı öğeleri kullanılarak söz sanatlarına yönelik etkinlikler de düzenlenebilir. Örneğin:

C22. “Gülmekten ölecektik!” (T.O, s. 58).

C23. “Böyle bir istekle karşısına çıkınca onun da yolda para bulmuş gibi gözleri parladı” (T.O, s. 40).

- (22) Cümlesi okutulup öğrencilere “Sizce gülmekten ölünebilir mi? Buradaki asıl kastedilen şey ne olabilir?” diye sorduktan sonra bu cümlenin bir abartma yani mübalağa ifadesi olduğu sezdirilir. (23) Cümlesi okutulup öğrencilere “Para bulmuş birinin yüz ifadesi nasıl olur?” diye sorulur. Bunu bir öğrencinin mimikleriyle göstermesi istenir. Devamında bu ifadenin bir benzetme cümlesi olduğu ‘gibi’ kelimesinin de benzetme işlevi olduğu açıklanır.

• Yukarıdaki etkinlikler yaptırıldıktan sonra metinden abartma ve benzetme içeren farklı cümlelerin tespit edilmesi istenebilir. Daha sonra öğretmen, öğrencilerinden abartma ve benzetme içeren örnek cümleler yazmaları için yönlendirebilir. Böylelikle hem alıcı hem de üretici söz varlığı geliştirilebilir.

### **Kazanım 11 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimeleri ayırt eder.

Metinde tespit edilen söz varlığı öğeleri ve bağlamları, aşağıdaki gibi okuma etkinlikleri içinde kullanılarak öğrencilere gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimeler kazandırılabilir:

C24. "İçeri girdikten on beş dakika sonra, öteki çocuğun davul çaldığını iki gitar bir org bir de davuldan oluşan orkestra kurmak istediklerini hatta çalışılacak yazlık gazinonun da hazır olduğunu söylediler" (T.O, s. 32).

C25. "Uğurtaç'ın futbol yaşamı kesintiye uğrarken Gündüz'le benim yıldızım parlıyordu!" (T.O, s. 16).

C26. "Sonra bir de baktım ki, gitar babamın eline geçmiş" (T.O, s. 23).

• (24) Cümlesinden yararlanarak öğretmen "Buradaki çalgı isimleri sizce neler olabilir? Tespit ediniz." diyerek müzik terimlerini bulmalarına ve fark etmelerine yardımcı olabilir. Devamında bunların belirli bir kavram alanına hitap ettiği söylenir ve benzer şekilde belirli bir kavram alanına ait kelimelerin terim anlam kabul edildiği açıklanır. Daha sonra metindeki birçok farklı örnek bağlam, öğrencilere okutularak terimleri bulmaları istenir. Devamında öğrencilere sevdikleri bir spor dalına yönelik terimler sorulur ve bunları yazmaları istenebilir.

• (25) ve (26) cümlelerinden yararlanarak deyim olan kelime grupları sezdirildikten sonra gerçek ve mecaz olanı fark etme çalışması yaptırılabilir. Öğrencilere "Sizce birinin yıldızı parlayabilir mi? Burada ne kast ediliyor olabilir?" diyerek mecaz olanı fark etmeleri sağlanır. Devamında öğrencilere "Bir şey birinin eline geçebilir mi? Burada anlatılmak istenen nedir?" diye sorularak gerçek anlamda kullanılan deymi fark etmeleri sağlanır. Buradan hareketle metindeki farklı bölümleri okutarak gerçek ve mecaz anlamda kullanılan kelime ve kelime gruplarını bulma çalışması yaptırılabilir.

### **Kazanım 12 ve Etkinlik Örnekleri**

T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Öğretim programında bu kazanım "Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur." şeklinde açıklanmıştır. Tespit edilen söz varlığı öğeleri ve bağlamları incelendiğinde bu kazanıma yönelik aşağıdaki gibi etkinlikler düzenlenebilir:

C27. "Ama Mika, Erol ve Uğurtaç, takımlarının yüzkaraları olmalarına karşın, sırf topun sahibi oldukları için her maçın değişmeyen oyuncularındılar" (T.O, s. 16).

C28. "Papa Joe'dan notaları alıp repertuarımızı genişletmek için yeni parçalar hazırladık" (T.O, s. 41).

C29. "Hatta Kenan'ı kızdırmak için, 'Kenan solo atarken şaşırırsan korkma, ben hatanı kroskesle kapatırım.' diyerek alay ediyordu" (T.O, s. 76).

• Öğretmen tahtaya (27) (28) (29) cümlelerini yazar. Öğrencilerinden bu cümlelerin taşıdıkları anlamları düşünmelerini ister. Daha sonra öğrencilerinin neden-sonuç ve amaç-sonuç cümlelerini



birbirinden ayırt edebilmesi için ilk iki cümledeki “için” kelimelerinin yerine “amacıyla” ifadesi getirmelerini anlamlı olan cümlelerin amaç-sonuç cümlesi olduğunu belirtir. Aynı uygulama benzer cümlelerle tekrarlanarak konunun pekiştirilmesi sağlanır. Daha sonra öğretmen, öğrencilerinin üçüncü cümledeki anlama yönelik tahminlerini alır. Tahminleri değerlendirdikten sonra koşul-sonuç cümlesi için “Yapılacak işin bir şarta bağlı olduğu cümleler” olarak açıklama yapılır. Benzer örnekler vererek koşul-sonuç cümlelerini de pekiştirmeleri sağlanabilir.

• Öğrencilerden (27) (28) (29) cümleleri okumaları istenir. İlk cümledeki yüzkarası olmanın utanma ile ilgili olduğunu, ikinci cümlede yeni bir şey üretmenin sevinç/coşku ile ilgili olduğunu, üçüncü cümledeki kızmak eyleminin kızgınlık duygusu ile ilgili olduğunu fark etmeleri sağlanır. Daha sonra öğrencilerden farklı duyguları belirten mimikler yapmaları ve bu duyguları belirtecek cümleler yazmaları istenir. Öğrenciler cümlelerini okudukça birbirlerinin cümlelerindeki duygu ifadelerini bulmaya çalışabilirler. Böylelikle daha eğlenceli ve etkin katılımın olduğu bir etkinlik düzenlenebilir.

### **Kazanım 13 ve Etkinlik Örnekleri**

T.8.4.12. Kısa metinler yazar.

Bu kazanım 5-6-7-8. sınıf seviyelerinin hepsinde bulunan ortak bir kazanımdır. Fakat alt açıklamaları sınıf seviyelerine göre aşağıdaki gibi farklılık göstermektedir:

5. Sınıf: Öğrenciler dilekçe yazmaya teşvik edilir.
6. Sınıf: Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.
7. Sınıf: Haber metni, anı yazmaya teşvik edilir.
8. Sınıf: Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir.

Bu doğrultuda bu kazanımı gerçekleştirmek amacıyla tespit edilen söz varlığı unsurlarından hareketle aşağıdaki etkinlik örnekleri verilebilir:

C30. “O mızıka çalıyor ve aynı zamanda şarkı söylüyor, solist yani!” dedim. İlhami bozuldu. ‘Biii-ziiimmm soooooo-liiis-tee iiiih-ti-yaaaaaa-cımız yok. Solist benim! Solist aranyor demedik ki!” (T.O, s. 32).

C31. “Ama biz öylesine birbirimize bağlıydık ki, ‘Anca beraber değil, kanca beraber!’ dedik” (T.O, s. 61).

• (30) Cümlesindeki solist kelimesinden yola çıkarak verilen kelimenin içerisinde bulunduğu bağlam incelendiğinde metinde kurulan bir müzik grubu için solist bulamama sorunu tespit edilir. Türkçe öğretmenin bu aşamada hemen öğrencilere şu soruyu yöneltip “Bu kitaptaki gibi bir müzik grubu kurduğunuzu hayal edin. Grubunuz için bir solist arıyorsunuz. Nasıl bir duyuru veya ilan yazısı yazdınız? Örneklerinizi bekliyorum” ifadesi kullanarak bu kazanımın 6.sınıftaki alt açıklamasını gerçekleştirmeye yönelik etkinlik planlayabilir.

• (31) Cümlesinde tespit edilen Anca beraber, kanca beraber kalıplaşmış sözünden yola çıkarak öğretmen, “Anca beraber, kanca beraber sözü hakkında ne düşünüyorsunuz? Ne anlama geliyor olabilir?” Sorusunu sorduktan sonra “Siz de dostlarınızla beraber yaşadığınız bir anınızı anlatınız.” yönergesini vererek öğrencilerinden yaşadıkları bir anıyı anlatmalarını isteyebilir. Böylelikle bu kazanımın 8.sınıftaki alt açıklamasını gerçekleştirmeye yönelik etkinlik planlayabilir.

### **Kazanım 14 ve Etkinlik Örnekleri**

T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.

C32. "Öztürk Abi'nin sözü sanki kafamıza kazınmıştı: 'Kokaj!' Artık sinema büfesinden içecek alırken bile yanımızda Mehmet varsa "koka kola" diyemiyorduk, 'kokaj' anlaşılacak diye" (T.O, s. 87).

• Yazılarında mizahi öğeler kullanma kazanımını gerçekleştirmek çocuk açısından oldukça zordur. Çünkü hâlihazırda bir metin oluşturmak bile öğrencilere ilk başlarda zor gelmektedir. Bu nedenle çocuktan hem bir metin oluşturmasını hem de metnin içinde mizahi öğeleri kullanmasını istemek adım adım kazandırılması gereken bir davranıştır. Bunun için çocuk, öncelikle mizahi öğelerin yer aldığı çok sayıda metinle karşılaştırılmalıdır. Yukarıda verilen (32) cümlesi ve devamındaki bağlam, mizahi öğelerin, güldürü ve eğlence unsurlarının zengin olduğu bir bölümdür. Öğrencilere buradaki komik unsurların kaynağı sorulup cümlede olduğu gibi kendilerinin de bir kelime oyunu yaparak mizahi öğelere yer verdiği bir metin yazmaları istenebilir.

## Sonuç ve Öneriler

### Sonuç

Türkçe eğitiminin en temel amaçlarından olan dört temel beceriyi geliştirme, söz varlığının geliştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Söz varlığı ise Türkçe derslerinde öğretmenin en çok kullandığı materyal olan ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla geliştirilir. Alan yazındaki araştırmalar, ders kitaplarındaki metinlerin ve metinlere bağlı etkinliklerin; dört temel beceriyi, söz varlığını ve dil bilgisini geliştirmede yetersiz olduğu yönünde sonuçlar ortaya koyar.

Bu araştırmada, Yalvaç Ural'ın çocuklara yönelik yazdığı *Tembeller Orkestrası* kitabı, Türkçe derslerinde söz varlığını ve dört temel dil becerisini geliştirmek amacıyla doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İnceleme sonucunda 100'den fazla söz varlığı ögesi tespit edilmiştir. *Tembeller Orkestrası'nın* Türkçe derslerinde kullanılabilir nitelikte bir kaynak olduğu belirlenmiştir.

Ders kitaplarının çeşitli açılardan yetersiz olması probleminde hareketle çocuk edebiyatının önemli temsilcilerinden Yalvaç Ural'ın *Tembeller Orkestrası* eseri, söz varlığı öğeleri açısından incelenmiş, deyimler, atasözleri, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, terimler ve yabancı kelimelere yönelik unsurlar tespit edilmiş ve bağlamlarıyla birlikte belirtilmiştir. Tespit edilen öğelere yönelik temel beceriler altında sınıflandırılan 14 kazanıma yönelik etkinlik örnekleri oluşturulmuştur.

2019 TDÖP'ten söz varlığıyla ilişkili kazanımlar, alan uzmanı yardımıyla seçilip sınıflandırılmıştır. Yalvaç Ural'ın *Tembeller Orkestrası* adlı eserinden hareketle tespit edilen söz varlığı öğeleri ve içerisinde kullanıldıkları bağlamlardan yola çıkılarak etkinlik örnekleri oluşturulmuştur. Etkinlik örnekleri, sınıf ortamı ve hedef kazanımının içeriğine göre aktif öğrenme stratejilerinin, metinle öğrenme ve sezdirme yönteminin ilkeleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Seçilen eserin ortaokul düzeyindeki her kademe için etkinlik düzenlemeye elverişli olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda tüm sınıf seviyelerine yönelik söz varlığı geliştirmeyi hedefleyen;

- yöntem-teknik kullanımı
- deyim ve atasözleri kullanımı
- okuduklarıyla ilgili çıkarımda bulunma
- geçiş ve bağlantı ifadeleri
- gerçek mecaz ve terim anlamlı sözcükler
- bağlamdan hareketle kelimenin anlamını tahmin etme
- metindeki söz sanatlarını bulma

- hazırlıksız konuşmalar yapabilme
- konuşmalarında kelimeleri doğru anlamlarında kullanma
- farklı türde metinler yazma
- yabancı sözcüklerin Türkçelerini kullanma

etkinlikleri oluşturulmuştur. Ayrıca, 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin anlatım biçimlerini sezmelerini ve bir işin işlem basamaklarını yazmalarını kolaylaştıran etkinlik örnekleri ile 8. sınıf için mizahi öğeleri yazılarında kullanmalarına yönelik etkinlik örnekleri de planlanmıştır. Bu açıdan eser, içerisinde birçok farklı etkinlik oluşturulabilecek öğeler barındırdığı için Türkçe derslerinde kullanılmak için uygun bir seçenek olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulguları, ders kitaplarının söz varlığını geliştirme konusundaki yetersizliklerini geliştirmeye yöneliktir. Yalvaç Ural'ın *Tembeller Orkestrası* eseri üzerinden yapılan incelemede, ders kitaplarının eksik kaldığı noktaların, nitelikli edebiyat eserleri ile desteklenebileceği görülmüştür. Bu çalışma, öğrencilerin dört temel beceriyi geliştirmelerine katkı sağlayacak özellikle deyim, terimler ve kalıp sözler açısından zengin bir söz varlığı materyali sunmaktadır.

Çalışmanın sınırlılıkları arasında, sadece bir eserin incelenmiş olması ve söz varlığı unsurlarının sayısal analizine odaklanılmaması yer almaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın amacı söz varlığı öğelerinden hareketle etkinlik örnekleri sunmak olduğu için bu sınırlılıklar, çalışmanın genel geçerliliğini etkilememektedir.

Bu çalışmanın verileri ile alanda incelenen diğer söz varlığı çalışmaları birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Tespit edilen söz varlığı öğeleri arasında deyimlerin en çok, atasözlerinin ise en az tespit edilen öge olması, bu benzerliklerin en önemli göstergesidir (Baş, 2016; Mete, 2016; Aslan, 2022). İncelenen eserde kalıplaşmış sözlerin sayıca diğer öğelerden daha az olması da diğer araştırmalarla benzerlik taşımaktadır.

Bu çalışmayla amaçları açısından benzerlik gösteren bir diğer çalışma Bayraktar ve Erkoç (2021) tarafından yapılmıştır. Türkçe derslerinin metin ve etkinlik üzerinden ilerlediğini savunan bu çalışmada, derslerin yalnızca ders kitapları üzerinden gidilmesinin tekdüzeliğe yol açacağı belirtilmektedir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin derslerde öğrencinin seviyesine uygun metin ve etkinliklerle dersini zenginleştirmesi gerektiği savunulur. Dolayısıyla Türkçe derslerini yalnızca ders kitaplarından işlemenin yetersiz olacağı ve farklı bir materyal havuzunun gerekliliği sonucu bu iki araştırma için de ortaktır.

Çalışma, alan yazındaki diğer söz varlığı çalışmalarından farklı olarak söz varlığı unsurları sayısı veya sıklığı üzerinde durmamış, öğelerin çeşitliliği üzerinde durmuştur. Bunun sebebi de söz varlığı öğelerinden ve kesitlerinden hareketle farklı etkinlik önerileri sunmaktır. Bu şekilde uygulayıcılara ve ders kitabı yazarlarına metin seçiminde ve kazanımlara yönelik etkinlik oluşturmada kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Söz varlığı öğelerini ve kesitlerini kullanarak TDÖP'teki söz varlığı kazanımlarına yönelik etkinlik önerileri oluşturması çalışmayı alan yazındaki diğer söz varlığı araştırmalarından farklılaştırmaktadır.

Yapılan çalışmanın ders kitabı yazarlarına, nitelikli metin seçiminde ve bu metinlerden hareketle dört temel beceriyi ve söz varlığını geliştirmeyi hedefleyen çeşitli etkinlik uygulamaları oluşturmada; öğretmenlere ise öğrenme ortamını çeşitlendirmede, öğrencileri farklı metinlerle buluşturabilmede ve ilgilerini çekerek derse katılımlarını arttırmada kolaylık ve fayda sağlayacağı söylenebilir.

## Öneriler

Verilen etkinlik örnekleri teknoloji ile birleştirildiğinde günümüz öğrencilerinin ilgisini daha fazla çekeceği buna bağlı olarak daha verimli bir sınıf ortamı oluşturulacağı söylenebilir. Etkinliklerin teknoloji ile birleşimi uygulaması için Web 2.0 araçları örnek gösterilebilir. Web 2.0 araçları öğrencilerin etkileşimini artırmak, içerik oluşturmayı kolaylaştırmak ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmek amacıyla kullanılır. Türkçe öğretiminde de farklı alanlarda Web 2.0 araçları kullanılabilir. Bir Web 2.0 aracıyla oluşturulan etkinlik örneği aşağıda verilmiştir:

### Kazanım 13 ve Etkinlik Örneği

T.8.4.12. Kısa metinler yazar.

Bu kazanımdan hareketle öğrencilerden dilekçe, haber metni, ilan, duyuru, anı ve reklam metinleri yazmaları beklenir. Bu kazanımı daha fazla duyu organına hitap ederek gerçekleştirmek için uygulanan etkinlik örneğinde logo, afiş, broşür ve poster gibi görsel içerikler oluşturmada etkili olan aynı zamanda ücretsiz erişime açık Canva Web 2.0 aracı, aşağıdaki gibi kullanılabilir:

C30. "O mızıka çalıyor ve aynı zamanda şarkı söylüyor, solist yani!" dedim. İlhami bozuldu. 'Biii-ziiimmm soooooo-liiis-tee iiiih-ti-yaaaaaa-cımız yok. Solist benim! Solist aranyor demedik ki!" (T.O, s. 32).

• Canva uygulaması açılır. (30) cümlesinden yola çıkılarak renkli bir şablon oluşturulur. Bu şablon bir ilan veya duyuru şablonu olmalıdır. Öğrencilerle beraber ortak kararlarla seçilen şekil ve görseller şablonun içine yerleştirilerek şablon son halini alır. Sonrasında öğrencilerden (30) cümlesini ve metindeki bağlamı göz önünde bulundurarak bir gruplarının olduğu ve bu gruba solist aradıkları bir durumu düşünmeleri istenir. Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretmen, öğrencilerden görselini oluşturdukları duyuru veya ilan şablonunun metnini yazmasını isteyebilir. Böylelikle "Kısa metinler yazar." kazanımı gerçekleştirilebilir.

Web 2.0 araçların kullanımıyla öğretmenlerin temel araç ve gereci olan ders kitapları, hem edebiyatımızdan seçkin çocuk edebiyatı metinleri ile hem de çağdaş öğretim yöntemleri ile zenginleştirilmiş olacaktır. Tüm bunların uygulandığı sınıf ortamında, öğrencilerin ilgi alanlarına ve daha fazla duyu organına hitap edeceği için öğrenmenin daha üst düzeyde gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Yalvaç Ural pek çok ödüle sahip bir yazardır. Bu çalışmadan yola çıkarak benzer şekilde kendisinin farklı eserleri söz varlığı açısından incelenebilir. Tespit edilecek söz varlığı öğeleri ve farklı bağlamlar etkinlikleri çeşitlendirmede ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Yalvaç Ural'ın *Tembeller Orkestrası* adlı eserinden hareketle tespit edilen söz varlığı öğeleri ve etkinlik önerilerinin kullanımıyla birçok açıdan eleştirilen ders kitaplarının zenginleşeceği, ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere kolaylık sağlayacağı, etkinlikleri çeşitlendirip farklı kaynaklardan yararlanılacağı için öğrencilerin ilgisini çekmede işe yarayacağı söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmadan yola çıkarak edebiyatımızdan farklı çocuk edebiyatı yazarları da incelenebilir. Bu incelemelerin yalnızca söz varlığını tespit etmekle kalmayıp, tespit edilen öğelerin Türkçe derslerinde nasıl kullanılacağını sunmak çalışmayı daha işlevsel bir araştırma yapabilir. Böylelikle, Türk edebiyatından birçok eserin incelenip söz varlığı öğeleri tespit edilerek Türkçe derslerinde kullanılabileceği çıkarımı yapılabilir. Bu şekilde sınıf ve öğrenme ortamı zenginleştirilebilir, öğrencinin ilgi ve ihtiyacına yönelik metin ve etkinlikler tasarlanabilir.

## Kaynakça

- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözcük varlığı*. Bilgi Yayınevi.
- Arslan, K., & Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27. <https://doi.org/10.52797/tujped.1282167>
- Aslan, R. (2022). *Muzaffer İzgü'nün "Ökkeş" Adlı Çocuk Romanı Serisinin Söz Varlığı Ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Söz Varlığı Kazanımlarına Uygunluğu*. [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Baş, B. (2016). Çocuk Kitaplarında Ortak Söz Varlığı Unsurları Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 391-409.
- Çer, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Çocuğa Görelik İlkesine Uygun Edebiyat Yapıtlarının Önemi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.22814>
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1310-1328.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.454>
- Bayraktar, İ., & Erkoç, S. (2021). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Balina ile Mandalina" Kitabının Bir Ders Aracı Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1187-1204.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 756-777.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mete, Ö.Ö. (2016). *Sevim Ak'ın Çocuk Edebiyatı Romanlarının Söz Varlığı Açısından Çözümlemesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı 1-8. sınıflar*. MEB Yayınları.
- Ömeroğlu, A. F. ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.
- Öz, G. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.

- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık
- Sever, S. Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayınları.
- Şimşek Ş. ve Demirel İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yavuz, M. (2020). Türkçe dersi öğretim programı ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Language is a crucial tool that carries a nation's history, thoughts, and emotions, serving as a powerful shared heritage. This heritage is transmitted through literary texts, playing a vital role in uniting and preserving cultures. Texts not only convey culture but also reflect the intellectual evolution and thought processes of a society. In education, texts play an important role in fostering communication skills and helping students develop language proficiency. They aid in understanding language structure, improving listening, speaking, reading, and writing abilities, and enhancing critical thinking. Additionally, texts contribute to enriching students' vocabulary, crucial for effective language use. Despite the significance of textbooks in teaching, recent studies indicate shortcomings in addressing language skills adequately. Therefore, identifying and utilizing distinguished literary works, especially from children's literature, can complement textbooks and improve language teaching practices.

### Method

#### Research Design

This study utilized the qualitative research method of document analysis. Document analysis involves analyzing written and visual materials to uncover phenomena when observation and interviews are not feasible (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 187). This analysis includes processes such as locating, reading, note-taking, and evaluating sources (Karasar, 2013, p. 183).

#### Examined Documents

The primary document examined in this study is Yalvaç Ural's book "Tembeller Orkestrası" (The Lazy Orchestra). The first edition of the book was published in 2013. For this study, the 9th edition published by Yapı Kredi Yayınları in 2022 was examined.

"Tembeller Orkestrası" is a storybook written by Yalvaç Ural for children. The book was examined with the aim of creating an effective learning environment in Turkish language teaching and hence, it was considered for use in Turkish language textbooks.

Another document examined in this study is the Turkish Language Teaching Curriculum. Published by the Ministry of National Education in 2019 for grades 1-8, this curriculum guides Turkish language teaching and includes essential learning outcomes.

### Data Analysis

Aksan (2015, p. 34) categorized vocabulary elements into 8 subcategories: basic vocabulary, foreign words, idioms, proverbs, relational words, fixed phrases, terms, and translated words. This categorization facilitated the examination of Turkish vocabulary. The study followed this categorization by Doğan Aksan. However, basic vocabulary elements were not specifically searched for; instead, translated words and foreign words were examined together. The vocabulary of "Tembeller Orkestrası" was identified through scanning and reviewed by a field expert.

To relate the identified elements to the objectives of the 2019 Turkish Language Teaching Curriculum, vocabulary elements were matched with middle school-level learning outcomes related to vocabulary. Different skills serving the same purpose among the identified outcomes were classified and examined together. This approach aims to make activity suggestions more accessible and understandable for practitioners targeting all four language skills.

### Results and Discussion

Improving the four basic skills of Turkish education is closely related to enhancing vocabulary. Vocabulary, in turn, is developed through text materials found in textbooks, which are the most commonly used resources by teachers in Turkish classes. Literature in the field indicates that texts and related activities in textbooks are insufficient in developing the four basic skills, vocabulary, and grammar.

Drawing from the inadequacy of textbooks from various perspectives, the work "Tembeller Orkestrası" (The Lazy Orchestra) by the prominent children's literature author Yalvaç Ural was analyzed in terms of vocabulary elements. Elements such as idioms, proverbs, fixed phrases, terms, and foreign words were identified and contextualized. Activities were then designed under basic skills categories related to these identified elements.

Learning outcomes related to vocabulary from the 2019 Turkish Language Teaching Curriculum were selected and categorized with the help of a field expert. Building upon the identified vocabulary elements and their contexts from "Tembeller Orkestrası," activity examples were created. These activity examples were designed considering active learning strategies, principles of learning through text, and deductive methods, suitable for the classroom environment and targeted learning outcomes.

Additionally, activity examples were planned to facilitate students in detecting narrative forms and writing procedural steps in 7th and 8th grades, as well as using humorous elements in their writings in 8th grade.

The study suggests that the findings will be beneficial for textbook authors in selecting quality texts and developing various activity practices aimed at enhancing the four basic skills and vocabulary. It will also provide teachers with ease in diversifying the learning environment, introducing students to different texts, and increasing their engagement in class.

As a result of this study, it can be inferred that many works from Turkish literature can be examined, vocabulary elements identified, and utilized in Turkish classes. This approach can enrich both the classroom and learning environment, allowing for the design of texts and activities tailored to students' interests and needs.

When activity examples are integrated with technology, it can be said that they will attract more attention from today's students, thereby creating a more productive classroom environment. Web 2.0

tools can be cited as an example of this integration. Web 2.0 tools are used to enhance student interaction, facilitate content creation, and make learning more enjoyable. With the use of these tools, textbooks, which are the fundamental resource for teachers, will be enriched with selected children's literature texts and contemporary teaching methods. It is believed that in such a classroom environment, addressing students' interests and more sensory organs will lead to higher-level learning.

Yalvaç Ural is a highly acclaimed author. Building upon this study, it can be suggested that his other works can be analyzed in terms of vocabulary elements. Identifying vocabulary elements and suggesting different contextual activities is expected to facilitate textbook authors and teachers in diversifying their resources.

Based on this research, other children's literature authors from our literature can also be examined. These examinations can not only identify vocabulary elements but also provide how these elements can be utilized in Turkish classes, thus making the study more functional.

Using the identified vocabulary elements and activity suggestions from Yalvaç Ural's "Tembeller Orkestrası," it can be said that textbooks criticized from many angles will be enriched, providing convenience to textbook authors and teachers, diversifying activities, utilizing different resources, and ultimately attracting students' interest.