



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2024 yılında 14. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Erol Duran

Editör

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Erol Duran

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Mustafa Ulutaş

Dr. Marlen Adilov

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Redaksiyon

Dr. Gülbike Yıldırım

Düzenleme ve Koordinasyon

Dr. Gülbike Yıldırım

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Editor

Prof. Dr. Erol Duran

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Assoc. Prof. Dr. Cem Erdem

Assoc. Prof. Dr. Erol Sakallı

Assoc. Prof. Dr. Gızılül Abdullayeva

Assoc. Prof. Dr. Marija Djndic

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ulutaş

Dr. Marlen Adilov

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gurer Gülsevin

Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Redaction

Dr. Gülbike Yıldırım

Editing and Coordination

Dr. Gülbike Yıldırım

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2024 8(1) Hakemleri

Prof. Dr. Halil İbrahim Delice- Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Erdoğan Boz- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Musa Kaya- Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Gülveren- Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür Ulubey- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Ergün Öztürk- Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Süleyman Çaldak- İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Haksever- Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Burak Tüfekçioğlu- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kadir Kaplan- Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Yasemin Uzun- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Halit Çelik- Dumlupınar Üniversitesi



İçindekiler/Content

Cüneyt AKIN	Yabancı Dil Öğreniminde Çeviri Hata-Yanlış Çözömlmeleri ve Stratejileri: Rusça Örneği <i>Translation Error-False Analysis Andstrategies In Foreign Language Learning: The Russian Example</i>	1-11
Selcen ÇİFCİ Hasan ÇİFTÇİ	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi (Anittepe Örneği) <i>Examination Of The 5th Grade Turkish Textbook In Terms Of Values Education (Anittepe Example)</i>	12-26
Kasım YILDIRIM Seçkin GÖK	İlkokul 3. Sınıf Düzeyinde Şekil/Biçim Testinin Geliştirilmesi <i>Development Of A Morphological Knowledge Test For Elementary School Third-Grade Students</i>	27-51
Metin CEYLAN	Eski Türk Edebiyatı Hakkındaki Tartışmalara Genel Bir Bakış <i>An Overview Of The Debates About Old Turkish Literature</i>	52-76
Salih GÜLERER Elif ERTAŞ	Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretimine Yönelik Hazırlanan Çocuk Hikâye Kitaplarının Karşılaştırılması <i>The Comparison Of Children's Story Books Prepared For Teaching Turkish And English As A Foreign Language</i>	77-96
İsmet ÇETİN Faik Can KESKİN	Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal'ın "Dil Sevgisi" Şiirinin Tahlili <i>Analysis Of Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal's Poem "Dil Sevgisi"</i>	97-111
Emel YILMAZ ÇELİK	Kitap Tanıtımı: Prof. Dr. Muhsin MACİT, <i>Fazla Uzaklara Gitme</i>, Muhit Kitap, 1. Baskı: İstanbul 2020, ISBN: 978-625-44381-2-7	112-117



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÇEVİRİ HATA-YANLIŞ ÇÖZÜMLEMELERİ VE STRATEJİLERİ: RUSÇA ÖRNEĞİ

TRANSLATION ERROR-FALSE ANALYSIS AND STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: THE RUSSIAN EXAMPLE

Cüneyt AKIN*

*Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi,
Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümü, cuneyt.akin@hotmail.com,
ORCID: 0000-0002-6230-7222

Referans: Akin, C. (2024). Yabancı Dil Öğreniminde Çeviri Hata-Yanlış Çözümlemeleri ve Stratejileri: Rusça Örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-11.

Gönderilme Tarihi: 25.11.2023

Kabul Tarihi :12.01.2024

Özet: Yabancı dil öğreniminde kullanılan stratejiler, hedef dile yapılan sözlü (konuşma) veya yazılı çevirilerde ortaya çıkan, dil öğrencinin kasıtlı olarak ya da herhangi bir kasıt olmaksızın ortaya koyduğu strateji şekilleridir. Söz konusu stratejiler, her sözlü ya da yazılı çeviride farklılık gösterebilir; ancak, konudan kaçınma, mesaj değiştirme, anlam değiştirme, çeviriden kaçınma, tahminde bulunma vb. stratejiler uygulanabilmekte; bunların sonucu olarak sözlüksel-anlamsal yanlışlar, yazım yanlışları, aşırı genelleme, özetleme, örnekseme ve eksiltme gibi hata ve yanlışlardan kaynaklanan durumlar ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenen kişinin yaptığı yanlışlar, bilgi eksikliğine dayalı olarak gerçekleşmekte; hatalar ise düzeltilebilir nitelik taşımakta, dolayısıyla bilgi eksikliği nedeniyle gerçekleşmemektedir. Örneğin, Rusça bir metni çevirirken öğrencinin ana dildeki sözcüğü “учить” sözcüğünü ‘çalışmak’ şeklinde çevirmesi, bilgi eksikliğine dayalı olarak gerçekleşen bir yanlıştır; ancak, “...а Петер читает газету «Правда»...” tümcesini “...Peter ise gazete okuyor <Gerçek>...” şeklinde çevirmesi, anlamsal bir

yanlıştır. Buradaki “Pravda”, sözcüğü, “Gerçek Gazetesi” olarak açıklamalı çevrilmelidir. Bazı çevirilerde örnekseme yapılarak, “slova (sözcük, kelime)” ifadesi, “slovar (sözlük)” olarak çevrilmiştir. Bu ve benzeri çok sayıda yanlış ve hataya dayalı çeviri örnekleri gösterilebilir. Söz konusu bu örnekler dikkatlere sunularak, öğrencilerin Rusça öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar, çeşitli kaçınma stratejilerine bağlı olarak gerçekleşen yanlış ve hatalar ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaçınma Stratejisi, Hata Çözümlemesi, Yanlış Çözümlemesi, Yabancı Dil Öğrenme, Çeviri Hatası

Abstract: Strategies used in foreign language learning are the forms of strategies that the language learner deliberately or unintentionally puts forth in oral (speech) or written translations into the target language. These strategies may differ for each oral or written translation. However, topic avoidance, message changing, meaning changing, avoiding translation, guessing, etc. strategies can be applied, and as a result of these, situations arising from errors and mistakes such as lexical-semantic errors, spelling mistakes, overgeneralization, summarization, analogy and deletion arise. Mistakes made by a language learner are based on lack of knowledge, and mistakes are correctable and therefore do not occur due to lack of knowledge. For example, when translating a Russian text, it is a mistake based on lack of knowledge that the student translates the word in the native language from the word "endit" to "work". However, his translation of the sentence "... a Peter cheetah newspaper <Pravda>..." as "... Peter reads the newspaper <Real>..." is not a mistake as a translation but it is incorrect in meaning. The word "Pravda" here should be annotated as "Real Newspaper". In some translations, the phrase "slova (word, word)" has been translated as "slovar (dictionary)" by analogy. This situation can be evaluated as a lexical error rather than a lack of information. This and many other examples of false and error-based translations can be shown. By bringing these examples to attention, the problems experienced by the students in their Russian learning process, and the mistakes and errors that occurred due to various avoidance strategies were revealed.

Keywords: Avoidance Strategy, Error Analysis, False Analysis, Foreign Language Learning, Translation Error

1. Giriş

Yabancı dil öğrenim süreçlerinde hedef dili öğrenen bireylerin bu öğrenme süreçlerinde uyguladıkları kaçınma stratejilerinin belirlenmesi ve yanlış çözümlenmelerinin ortaya konması, yabancı dil öğrenme süreçlerinin daha doğru anlaşılması ve daha verimli olarak sürdürülmesi bakımlarından önemlidir. Bu nedenle, söz konusu stratejilerin ve yanlışların belirlenmesi faydalı olacaktır, kanaatindeyiz.

Çalışmanın öğreticiye sağladığı katkı ile öğrencilerin yaptığı hata ve yanlışlar tespit edilmek suretiyle, öğrencilerin ilerleme düzeyleri ölçülmüş olacak; öğretilmek

istenenin ne kadarının aktarılabilirdiği görülerek üzerinde daha çok durulması gereken hususlar ortaya konmuş olacaktır. Dil araştırmacıları bakımından düşünüldüğünde yabancı dil öğrenen öğrencilerin bu süreçte yaptıkları yanlışların çözümlenmesi yoluyla, öğrencilerin yabancı bir dili nasıl öğrendiklerinin uyguladıkları stratejiler ve bu süreçte yaptıkları yanlışlar bakımından anlaşılması sağlanacaktır. Öğrenciler için bu çalışmanın katkısı, yabancı dil öğrenme süreçlerinde farkına varmadan ya da farkına vararak yaptıkları yanlışları düzeltme olanağı kazanması; ayrıca, öğrenme aşamasında olduğu dilin işleyiş şeklini (mantalitesini) kavramasına yardımcı olması olacaktır (bk. Çetinkaya, 2015, s. 166).

Khansir'in yaklaşımına göre, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenirken yaptıkları yanlışların ortaya konulması, öğrenme sürecine dönük düzeltici önlemler alma, hedef dili öğrenmeye yönelik kademeli metin öğeleri hazırlama, yabancı bir dili öğrenme stratejileri çerçevesinde ve dilin doğasına yönelik olarak önerilerde bulunma gibi iyileştirici önlemler geliştirmek, bu tür bilimsel çalışmaların maksatları arasında yer alır bk. 2012, s.1029).

2. Kuramsal Çerçeve

Corder, dil üretme stratejileri noktasında iki büyük stratejiden bahseder, bunlardan birincisinde, hedef dili öğrenme sürecindeki öğrencilerin bütün dil kaynaklarını kullandıklarını belirtir. Öğrencilerin bir metni veya mesajı yorumlarken yeni kelimeler icat etme, tahmin etme yoluyla ana dilinden ödünç bazı öğeler alma yollarına başvurabileceğini belirtir. Bu stratejileri ise, risk alma ve kaynak genişletme stratejileri olarak tanımlar. Bir başka yol olarak öğrenci, kendisine iletilen sözlü veya yazılı mesajı yok sayarak dışarıda tutabilir. Dolayısıyla, kendisine iletilmek istenen mesajdaki birtakım bilgileri yok etmeyi göze almak suretiyle, dilbilgisel yapıda ve kelimelerde çeşitli değiştirme ve atlama yoluna gidebilmektedirler (bk. 1978, s. 15-19).

Bazı çalışmalarda araştırmacılar, kaçınma stratejilerini birkaç başlıkta ele almışlardır. Varadi, iletişim stratejileri ile ilgilenen ilk araştırmacılarından biri olarak söz konusu stratejileri, "anlam indirgeme (main reduction)" ve "anlam değiştirme (meaningreplacement) olarak iki başlıkta incelemiş, "genelleme", "yaklaştırma", "atlatma" ve "yorumlama" stratejilerini önemli stratejiler arasında göstermiştir (1973, 1983: 81-99). Tarone ise, 'yorumlama", "aktarma", ve "kaçınma" olarak üç gruba ayırdığı dokuz stratejiyi şu başlıklar altında belirlemiştir: 1. Tahminde bulunma (approximation) 2. Söz üretme (wordcoinage) 3. Geçişirme (circumlocution) 4. Birebir Çeviri (literaltranslation) 5. Dil Anahtarı (languageswitch) 6. Yardım Almak (appealforassistance) 7. Sözsüz Mesaj Kullanımı (mime) son iki strateji ise kaçınmaya dayalı olarak 8. Konudan Kaçınma (topicavoidance) –ki, bu strateji, öğrencinin dilbilgisel ve sözcüksel bilgi eksikleri nedeniyle gerçekleşir.- 9. Mesajdan Vazgeçme (messageabandonment) stratejisi, hedef dili öğrenen kişinin anlamını bilmediği bir kelime veya kavramı eksik bırakmasıdır. Kaçınma stratejileriyle birlikte, indirgeme stratejileri de ikinci bir dili üretirken çeşitli hata ve yanlışlara yol açmaktadır. Dilbilgisi yapılarının ve sözcüksel öğelerin indirgenmeye ve basitçe anlatılmaya çalışılırken uygulanan bu strateji, öğrencinin yetersiz bilgisini gizlemesine yardımcı olmaktadır. Tarone (1977) ve Corder (1978), hedef dili öğrenme çabasındaki kişilerin indirgeme

stratejileri kullanma aşamasında, “kaçınma”, “konudan vazgeçme” ve “anlam değiştirme” yollarına başvurduklarını belirtir (bk. Elyıldırım, 2017, s. 232-234).

Çalışma, yabancı dil öğreniminde kaçınma stratejileri çerçevesinde, Rusçadan Türkiye Türkçesine çeviride meydana gelen yanlışlar ve bu doğrultuda hedef dil üretim şekillerini kapsamaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin Rusça öğrenme sorunlarının tanımlanması ve söz konusu dili öğrenme süreçlerinde ortaya çıkan yanlışları kategorik olarak tasvir etmek suretiyle, Çetinkaya'nın çalışmasındaki sınıflandırma temel alınarak dört ana başlık ve alt başlıklar çerçevesinde incelenmiştir (bk. Çetinkaya, 2015, s. 169-171):

1. Dilsel Özellikler

- a. Yazımsal yanlışlar (Orthographicerrors)
- b. Sesbilimsel yanlışlar (Phonologicalerrors)
- c. Sözlüksel-anlamsal yanlışlar (Lexico-Semanticerrors)
- d. Sözdizimsel yanlışlar (Syntacticerrors)
- e. Biçimbilimsel yanlışlar (Morphologicalerrors)

2. Bilişsel İşleme Özellikleri

- a. Eksiltme (omission): Genellikle işlevsel sözcük ya da biçimbirimler gibi gerekli dilsel öğelerin çıkarılması durumudur.
- b. Ekleme (addition): Bu süreçte, tümceye artık öğeler eklenir.
- c. Değiştirme (substitution): Doğru olmayan bir öğenin doğru olan bir öğenin yerine kullanılmasıdır. Örneğin “muhabbet” sözcüğünün “mohabet” biçiminde yazılması ya da bir sözcüğün yanlış anlamda kullanılması değiştirme alt ulamının içinde yer alır.
- d. Yer değiştirme (permutation): Bu süreç tümcenin öğelerinin doğru sırada kullanılmaması durumudur.

3. Kaynakları

Dillerarası yanlışlar öğrencinin anadilinde var olan sesbilimsel, biçimbilimsel, dilbilgisel, sözlüksel-anlamsal ve biçimsel öğeleri hedef dile aktarmasından kaynaklanır. Diliçi ve gelişimsel yanlışlar ise hedef dildeki öğelerin karşılıklı girişiminden kaynaklanır. Diliçi ve gelişimsel yanlış türleri ise şunlardır:

- a. Aşırı genelleme (overgeneralization)
- b. Kaçınma (avoidance)
- c. Yetersiz öğrenme (inadequatelearning)
- d. Yanlış kavram gelişimi (falseconceptshypothesized)

4. İletişimsel Özellikler

İletişimi engelleyip engellememe durumuna göre;

- a. Bölümsel (local): Bölümsel yanlışlar tümcedeki yalnızca bir ögenin etkilendiği ve iletişimi engellemeyen yanlışlardır. Bu yanlış türü içinde adil, eylem çekim ekleri, nicelik sıfatları vb. yer alır.
- b. Bütünsel (global): Bütünsel yanlışlar tümcenin anlamını etkileyebilir. Bu yanlış türü içinde de yanlış sözcük sıralaması, sözlüksel öğeleri yanlış seçme vb. yer alır.

3. Yöntem

Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmış ve Rusçadan Türkiye Türkçesine yapılan çevirinin kaçınma stratejisi şekilleri bakımından incelenmesi yapılmıştır.

3.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın inceleme grubu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencileridir.

3.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Yaz öğretimi Yabancı Dil (Rusça), Meslekî Rusça derslerinin vize ve final sınavlarında çevrilen Rusça metinlerden elde edilen veriler kaçınma stratejileri açısından incelenmiştir. Çalışma grubunda 146 öğrenci bulunmaktadır; ancak, söz konusu öğrenci grubuna verilen dört ayrı metnin çevirileri üzerinden çözümlemeler gerçekleştirilmiştir.

4. İnceleme

4.1. Sözlüksel-anlamsal Yanlışlar

Rusça bir metni (1) çevirirken öğrencinin ana dildeki sözcüğü “...учить...” sözcüğünü ‘çalışmak (1-1)’ şeklinde çevirmesi, bilgi eksikliğine dayalı olarak gerçekleşen sözlüksel-anlamsal yanlış sınıfına giren bir yanlıştır. “...Петерчитаетгазету<Правда>...” tümcesini “...Peter ise gazete okuyor <Gerçek>...” şeklinde çevirmesi, sözlüksel-anlamsal yanlış grubunda değerlendirilebilecek bir yanlış olmuştur. Buradaki “Pравda”, sözcüğü, “Gerçek Gazetesi” olarak açıklanmalı ve öyle çevrilmelidir. sözlüksel-anlamsal ve biçimbilimsel yanlışlar arasında, “...gavaritValodya...” ifadesinin “...konuşan Valodya...” şeklinde çevrilmesi gösterilebilir. Burada “...gavarit...” ifadesi metnin bağlamında, “...diyor/der...” şeklinde çevrilmeliydi. Ortaya çıkan durumda, sözlüksel-anlamsal yanlış türünde bir yanlış yapılmıştır. Metin (1) çevrilirken bir sözlüksel-anlamsal yanlış da şöyle gerçekleşmiştir: Bu metinde son paragraftaki kelime “...разговаривают...” kelimesidir ve “...sohbet ediyorlar...” anlamına gelmektedir; ancak, “...konuşmak...(1)” şeklinde çevrilmiştir. Bir başka sözlüksel-anlamsal yanlış ise, aynı metinde “...занимаются...(1)” kelimesinin “...uğraşıyorlar...” şeklinde çevrilmesiyle oluşmuştur. Burada kelimenin metindeki karşılığı “çalışıyorlar” şeklinde olmalıdır. Metin (1) çevrilirken “...интересно...” ifadesinin “...çok merak ettik...” şeklinde çevrilerek, sözlüksel-anlamsal yanlışlardan bir yanlış yapıldığı tespit edilmiştir.

4.2. Biçimbilimsel Yanlışlar

Metin 1’de “...ГоворитВолодя...” ifadesinin “...konuşan Valodya...” şeklinde çevrilerek, zaman eki (şimdiki/geniş) yerine sıfat fiil eki “-an” kullanılması, bir biçimbilimsel yanlış olarak karşımıza çıkmaktadır. Metin (1)’deki “...помните...” kelimesinin çevirisinde yanlış, şimdiki zaman eki “-yor” ve ikinci çokluk şahıs eki yerine “...hatırlıyor musunuz?...” emir çekimi ikinci teklik şahıs ekinin kullanılmış olmasıdır: “...hatırla...”. Metin (3)’te yer alan “...Сейчасониучатновыерусскиеислова...” tümcesinin çevirisi yapılırken, tümcenin ana dil metnindeki zaman eki şimdiki zaman olmasına rağmen “...Şimdi onlar Rusça yeni kelimeler öğreniyor...”, çeviride zaman eki geçmiş zaman olarak çevrilmiştir: “...Şimdi onlar Rusça yeni kelimeler öğrendiler...” tümcesindeki söz konusu yanlış, biçimbilimsel ve bütüncül bir yanlış olarak karşımıza çıkmıştır. Yapılan yanlış, tümcenin anlamını değiştirici niteliktedir.

Biçimbilimsel bir yanlış olarak, metin (3)’te yer alan “...находились...” sözcüğünün “...var idi/vardı/bulunuyordu/-idi...” şekillerinde bir zaman eki olarak çevrilmesi gerekirken “...-ma-dan önce...” yapısıyla çevrilmiştir.

4.3. Sözdizimsel Yanlışlar

Ayrıca, soru eki “mı”nın kullanımı, yer değiştirme yapılarak cümlenin sonuna alınmıştır. Bu sona alma, tümcenin anlamını da etkilemiştir: “... Hatırlıyor musunuz; benim eski bir arkadaşım olduğundan bahsetmiştim?..” olarak çevrilmesi gereken metin, “...Hatırla; sana söylemiştim, eski bir arkadaşım olduğunu mu?...” şeklinde çevrilmiştir. Buradaki yanlış, sözdizimsel yanlış olarak da değerlendirilebilir.

Çeviride bütünsel yanlışlar tümcenin anlamını etkileyebilir. Bu yanlış türü içinde de sözdizimsel yanlışlar bulunmaktadır. Metin (1) içinde “...Петерчитаетгазету<Правда>...” tümcesinin Türkiye Türkçesine çevirisinde özneyi takip etmesi gereken ...<Правда>...” kelimesi, yüklemden sonra getirilmiştir.

4.4. Örneksmeye Dayalı Yanlışlar

Çeviri metninde (1) bir örneksme stratejisi örneği olarak, “...слово (sözcük, kelime)...” ifadesinin “...словарь (sözlük)...” olarak çevrilmesi gösterilebilir. Metinde dil içi ve gelişimsel olarak gerçekleşen yetersiz öğrenme, bazı kelimelerin çevrilmesi gereken bir yapı olmasına rağmen, bilgi yetersizliği sonucu, özel isim olarak algılanmasıdır. Örneğin, metin (1)’deki “...помните...” kelimesi “Hatırlıyor musunuz?” şeklinde çevrilmeliyken önceki isim ile birleştirilerek “...АндрейПомните...” özel adına dönüştürülmüştür. Bu durum da bir örneksme örneğidir. 3. metinde geçen “...девушка...” sözcüğü “...дедушка...” sözcüğüne örneksme yapılması nedeniyle “...kız...” olarak çevrilmesi gereken sözcük, “...büyük dede...” şeklinde çevrilmiş ve tümcenin anlamını değiştiren bütüncül bir yanlış yapılmıştır.

Metin (2)’de yer alan “...Онбольшойспециалист...” ifadesi, bazı öğrenciler tarafından örneksme yapılmak suretiyle, “...O büyük özel kahve...” çevirisinde olduğu gibi, İngilizce “...special...” sözcüğü örneksenerek çevrilmiştir.

4.5. Eklemeye Dayalı Yanlışlar

Metin (1) çevrilirken yapılan bir diğer yanlış, ekleme (tümceye artık öge eklemek) yoluyla gerçekleşmiştir. "... Biz okulda birlikte okuduk..." ifadesi "...Biz okulda birlikte okuyorduk..." şeklinde çevrilerek, "-yor" şimdiki zaman eki eklenmiştir. 4. Metinde yer alan "...онвыступает в клубе..." tümcesi "...kulüpte performans-lar sergile-nmektedir..." şeklinde çevrilirken, hem çokluk eki "...-lar..." hem de "...-n..." edilgenlik eki eklenmiştir. 3. metinde "...онрисуетчитальныйзал..." tümcesi çevrilirken ekleme stratejisi ile "...O, salonda okuyan adam çiziyor..." şeklinde çeviri yapılmıştır. Oysa doğru çeviri, "...O, okuma salonunu çiziyor..." şeklinde olmalıdır. Burada "...okuyan adam..." ifadesi eklenmiştir. Ayrıca, yapılan bu yanlış, tümcenin anlamını bozmuş ve çeviride bütüncül bir yanlış oluşturmuştur.

Metin (2)'de yer alan "...Онбольшойспециалист..." tümcesi bazı çeviri örneklerinde "...O büyük özel kahve..." şeklinde çevrilmiş, çeviride ekleme stratejisi kullanılarak "...kahve..." kelimesi tümcede yer almadığı halde, tümceye eklenmiştir.

4.6. Birebir Çeviri Yanlışları

Metin çevrilirken (1) birebir çevirme stratejisinin kullanıldığı bazı örnekler de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, "...лежат..." kelimesinin birinci anlamı sözlüksel olarak "...yatıyor/yatar..." şeklindedir; ancak, bağlamıyla düşünüldüğünde kelimenin "...duruyor..." şeklinde çevrilmesi gerektiği anlaşılır. Buradaki çeviri belki de yeni bir ifadeyle, bağlamdan kaçınma stratejisi olarak kavramsallaştırılabilir.

Bir başka bağlamdan kaçınma stratejisi ise, metin (2)'de "...Онбольшойспециалист..." tümcesinin çevirisi, bir önceki tümcedeki "...kahve yapabilmek..." ifadesindeki bağlamla bağlantısından kaçınılarak, "...O büyük usta..." yerine "...O büyük uzman..." şeklinde çevrilmiştir. 3. metinde geçen "...Война и Мир..." ifadesi Tolstoy'un romanı olarak, meşhur bir eserdir. Ayrıca, "...savaş..." kelimesinden sonra bağlamsal olarak "...barış..." sözcüğünün gelmesi beklenir. Çeviri yapılırken her iki bağlamdan da kaçınılarak "...savaş ve dünya..." şeklinde çevrilmiştir.

4.7. Bağlamdan Kaçınmaya Dayalı Yanlışlar

Metin (2)'de ise "...Сейчас я изучаю русский язык..." ifadesinde bağlamdan kaçınma stratejisinin bir sonucu olarak yanlış yapılmıştır. Ayrıca, "...я будуизучатьфизику и математику..." tümcesinde bağlamsal olarak düşünüldüğünde "...изучать..." fiilinin "...okumak, öğrenim görmek..." anlamlarında çevrilmesi gerekirken, "...çalışmak..." anlamıyla çevrilmiştir. Metin (3) içerisinde yer alan: неттолькоздесьестественныефакультеты tümcesinde yer alan естественные sözcüğü "...doğal..." sözcüğü ile çevrilmiştir. Oysa, bu tümcede sözcüğün anlamı "...doğa/fen..." şeklinde olmalıydı. Burada bağlamdan kaçınılarak tümcede bütünsel bir yanlış yapılmış ve anlatım bozukluğu oluşturulmuştur. Bir başka örnekte, "...гуманитарные...(4)" sözcüğü "...insanî..." anlamı verilerek çevrilmiş; bu söz konusu yanlış bağlamdan kaçınılması nedeniyle meydana gelmiştir. Burada doğru çeviri için yapılması gereken, "...гуманитарныефакультеты...(4)" ifadesinin bir bütün olarak dikkate alınması ve çevirinin buna göre yapılmasıdır. Buradaki çeviri yanlış, bütünsel bir yanlış olarak gerçekleşmiştir. Yani, "...insanî fakülteler..." çevirisinde anlatım

bozukluğu oluşmuş ve hedef dile yapılan çeviri ana dildeki ifadenin anlamından uzaklaşmıştır. Metin (2) içerisinde “...я будуизучатьфизику и математику...”, “...Я оченьхочуизучатьфизикуздесь, в России...”, Ахмет, а чтовыхотитеизучать? tümcelerinde sözlüksel anlam, bağlamsal olarak değerlendirilmediği için “...изучать...” kelimesi “...öğrenmek...” olarak çevrilmiştir. Dolayısıyla, bağlamdan kaçınma stratejisine bağlı olarak bir yanlış yapılmıştır.

4.8 Tahminde Bulunmaya Dayalı Yanlışlar

Öğrencilerin çeviri süreçlerinde, mevcut bilgilerinden yola çıkarak tahminde bulunma stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Bunlardan biri, metin (1)'deki “...Петерчитаетгазету<Правда>...” tümcesinin, “...Peter ise gazetenin gerçeğini okuyor...” şeklinde çevrilmesi, tümcedeki kelimelerin anlamlarından yola çıkılarak yapılmış bir çeviri olarak tespit edilmektedir. Buradaki kelimelerin tamamının sözlüksel anlamları doğru görünse de tümcenin anlamı doğru değildir. Bir ikinci tahminde bulunma stratejisi metin (2)'de gerçekleştirilmiştir. “...Онбольшойспециалист...” tümcesi, “...Ahmet işini çok iyi biliyor...” şeklinde çevrilmiştir. Bu ifadenin çevirisinde “...специалист...” kelimesinden yola çıkılarak tümcenin diğer unsurlarına bakılmaksızın tümcenin anlamı tahmin edilmiş görülmektedir. Bir başka tahminde bulunma stratejisi ise “...гуманитарныефакультеты...(4)” ifadesinin sözcük anlamlarından “...guman (insan)...” yola çıkılarak tahminde bulunmak suretiyle, “...sosyoloji fakültesi...” çevirisi yapılmasıdır. Aynı metnin diğer bir tahminde bulunma stratejisi örneğinde “...Sosyal bilimler enstitüsü...” çevirisi karşımıza çıkmaktadır.

4.9. Çağrışım Stratejisi Kullanmaya Dayalı Yanlışlar

Metin (2)'de yer alan “...Онбольшойспециалист...” tümcesi bazı çeviri örneklerinde “...O büyük özel kahve...” şeklinde çevrilmiş ve bu çevirilerde, İngilizce “...special...” sözcüğüne çağrışım yapıldığı ve “...özel...” şeklinde çevrildiği görülmüştür.

4.10. Yer Değiştirmeye Dayalı Yanlışlar

Yer değiştirme yanlışının yapıldığı bir örnek, Metin (2)'nin çevirisinde tespit edilmiştir. “...Ахметумеетхорошоготовитькофе...” tümcesinde “...хорошо (iyi)...” sıfatı, “...готовить (hazırlamak, pişirmek)...” fiilinin önüne gelerek zarf olarak kullanılması gerekirken “...кофе...” kelimesinin önüne getirilerek sıfat yapılmış ve “...Ahmet, iyi kahve yapmayı biliyor...” şeklinde çevrilmek suretiyle, tümcenin bütünsel anlamını değiştirmese de bölümsel düzeyde bir yanlış ortaya çıkarmıştır.

4.11. Anlam İndirgemeye Dayalı Yanlışlar

Metin (2) içerisinde anlam indirgeme stratejisinin ortaya çıkardığı çeviriler dikkati çekmektedir. “...Да, я учусь в подготовительномфакультете...” tümcesinde “...fakülte...” kelimesi, “...bölüm...” şeklinde çevrilerek, indirgeme yapılmıştır. “...Evet, hazırlık bölümündeyim...”.

4.12. Çevirmekten kaçınma Stratejisi

Metin (2)'de yer alan bir tümce “...Ахметумееточеньхорошоготовитькофе...” çevrilmeden bırakılmıştır. Bu durumu, çevirmekten kaçınma stratejisi olarak

değerlendirebiliriz. Bu örnekler -nadir de olsa- tümce düzeyinde görülebilmektedir. Burada uygulanan strateji çevirmekten kaçınma stratejisidir ve “...Да, я учусь в подготовительном факультете...” tümcesinde yer alan “...учусь (okuyorum)...” sözcüğünün çevrilmeyerek “...Evet hazırlık fakültesinde okuyorum...” çevirisi yerine, “...Evet, hazırlık bölümündeyim...” çevirisinin yapılmasıdır. Söz konusu fiilin anlamından vazgeçilmiştir. Yapılan bu yanlış, bütünsel bir yanlış olarak karşımıza çıkmakta ve tümcenin anlamını bozmaktadır. Metin 3’te yer alan bir sözcüğün, çevirmekten kaçınma stratejisi içerisinde değerlendirilecek olan fakat ana dildeki herhangi bir sözcüğün çevirisinden kaçınılarak ana dildeki imlanın birebir aktarımı olarak karşımıza çıkan bu stratejiye, imla aktarımı stratejisi denilebilir. Metin (3)’te yer alan “...Сейчасониучатновыерусские слова...” tümcesinde yer alan “...Сейчас...” sözcüğü, imlasiyla birlikte ve herhangi bir çeviri yapılmaksızın hedef dildeki metne aktarılmıştır: “...Сейчас yeni Rusça kelimeler öğreniyor...”.

4.13. Eksiltme Stratejisine Dayalı Yanlışlar

4. metinde “...онвыступает в клубе...” tümcesinde yer alan “...он (o)...” zamiri eksiltilerek tümce sadece “...kulüpte performans sergileniyor...” şeklinde çevrilmiştir.

5. Sonuç ve Değerlendirme

Çalışmada, literatürde rastlayamadığımız ve özgün diyebileceğimiz bazı stratejiler ortaya konulmuştur. Bunlar, bağlamdan kaçınma stratejisi, çevirmekten kaçınma stratejisi, çağrışım stratejisi ve ana dildeki imlanın birebir aktarımı stratejisi’dir.

Öğrencilerin yaptıkları çevirilerde uyguladıkları ve literatürde yer alan stratejiler ise şöyle olmuştur: örneksime stratejisi, birebir çevirme stratejisi, tahminde bulunma stratejisi, ekleme stratejisi, anlam indirgeme stratejisi, değiştirim stratejisi.

Çalışmada en çok dikkati çeken çeviri yanlışı, öğrencilerin bağlamdan kaçınmaları sonucunda gerçekleşmiştir. Öğrencilere, çeviri yapılırken tümcelerin hem iç bağlamları hem de tümcelerin daha üstündeki paragraf ve metin bağlamlarını dikkate almaları sürekli hatırlatılmalıdır.

Çeviri yanlışlarının en sık gerçekleşenleri, sözlüksel-anlamsal yanlışlar olmuştur. Bunun en başta gelen nedeni ise, öğrencilerin sözlükteki anlamlara bakarken, sadece birinci anlamları dikkate almaları olmuştur. Kelimelerin birinci anlam dışındaki anlamlarda kullanılıyor olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Öğrenciler bu konuda uyarılmalı ve çeviri yapılırken sözlüğün nasıl kullanılması gerektiği anlatılmalıdır.

Çalışmada çözümlenebilen yanlışlar ise, sözlüksel-anlamsal yanlışlar, biçimbilimsel yanlışlar, sözdizimsel yanlışlar olarak tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Chamot, Anna Uhl & Kupper, Lisa (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22 (1), 13-24.
- Corder, Pit (1974). *Error Analysis - Techniques in Applied Linguistics*. Eds. J. P. B. Allen, & S. Pit Corder. London: Oxford University Press.
- Corder, Pit (1978). *Strategies of Communication - Strategies in Interlanguage Communication*. Eds. Claus Færch and Gabriele Kasper. London: Longman Press.
- Çerçi, Arif vd. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Yönelik Yanlış Çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15, 695-715.
- Çetinkaya, Gökhan (2015). Yanlış Çözümlemesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler, *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3 (1), 164-178.
- Elyıldırım, Selma (2017). "Avoidance Strategy in Foreign Language Production". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28: 231-242.
- Gürata, Eser Kocaman (2017). Karşılıklı Konuşma Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Konuşma Becerisi Gelişimine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 77-95.
- İnan, Kayhan (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İnanlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 619-649.
- Khansir, A.A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 1027-1032.
- Lott, D. (1983). Analysing And Counteracting Interference Errors, *English Language Teaching Journal*, 37, 256-261.
- Richards, Jack C. (1974). *A Noncontrastive Approach to Error Analysis Hypothesis*. New York: Longman Press.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report, *TESOL* 77, 194-203.
- Varadi, T. (1980). Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment, *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59-71.
- Varadi, Y. (1983). *Strategies of target language learner communication: message-adjustment-Strategies in interlanguage communication*. (Eds. C. Faerch, & G. Kasper) New York: Longman Press.

Extended Abstract

In foreign language learning processes, the learner learner learner learner learner learner learning process is important in terms of better understanding and more efficient foreign language learning processes in learning processes. We believe that this news will benefit from the strategy and mistakes in question. The study will be learned with the error to be learned to the instructor, by seeing how much of the person wanted to teach can be transferred, the issues that need to be focused on will be revealed. By analyzing the mistakes and mistakes they make in this process, the language learner will be able to understand how they learn a foreign language, the strategies they apply and what they do in this process. In these contents, it will help students to reverse the mistakes they have made in their foreign language learning processes by unrecognizing or realizing it and also helping them to comprehend the functioning (mentality) of the language in which they are wrong (see Çetinkaya 2015: 166). According to Khansir's education, learning will reveal the mistakes and mistakes they make while learning a wrong language, learning for learning, learning a foreign language within the framework of learning a foreign language and learning a language like the language, learning will be revealed, and the mistakes and mistakes they make while learning a wrong language will be revealed. Developing to learn a wrong language for learning is among the purposes of such scientific research (see 2012: 1029). Corder mentions two major strategies at the point of language generation strategies. In the first one, he states that the students in the process of learning the target language use all language resources. He states that students can use the ways of inventing new words and borrowing some items from their native language while interpreting a text or message. He defines these strategies as risk taking and resource expansion strategies. As another way, the student can ignore and exclude the verbal or written message conveyed to him. Therefore, by risking to destroy some of the information in the message to be conveyed to them, they may change and omit various grammatical structures and words (see 1978: 15-19). In some studies, researchers discussed avoidance strategies under several headings. As one of the first researchers interested in communication strategies, Varadi examined these strategies under two titles as "main reduction" and "meaning replacement", "generalization", "approximation", "circumvention" and "interpretation". "Has shown its strategies among important strategies (1973, 1983: 81-99). Tarone, on the other hand, defined nine strategies, which he divided into three groups as 'interpretation', 'transfer' and 'avoidance', under the following headings: 1. Approximation 2. Word coinage 3. Circumlocution 4. One to one Translation (literal translation) 5. Language switch 6. Appeal for assistance 7. Non-verbal Message Use (mime), the last two strategies are based on avoidance 8. Topic avoidance, which is occurs due to grammatical and lexical knowledge deficiencies. 9. The strategy of message abandonment is when the target language learner leaves a word or concept that he or she does not know the meaning of. Along with avoidance strategies, reduction strategies also lead to various errors and mistakes when producing a second language. This strategy, which is applied while trying to reduce and explain grammatical structures and lexical elements, helps the student to hide his inadequate knowledge. Tarone (1977) and Corder (1978) state that

people who are trying to learn the target language resort to "avoidance", "giving up the subject" and "changing meaning" methods in the stage of using reduction strategies (see Elyıldırım 2017: 232-234). Working within the framework of avoidance strategies in foreign language learning, errors occurring in translation from Russian into Turkish and Turkey to cover the target language production way in this direction. In this framework, it has been examined within the framework of four main headings and sub-headings based on the classification in Çetinkaya's study, by defining students' Russian learning problems and categorically describing the mistakes that occur in the process of learning the language in question (see Çetinkaya 2015: 169-171): In the study, some strategies that we cannot find in the literature and that we can call original are put forward. These are the context avoidance strategy, the translating avoidance strategy, the association strategy, and the one-to-one transfer of the spelling in the native language. The strategies used by the students in their translations and in the literature are as follows: analogy strategy, verbatim conversion strategy, prediction strategy, addition strategy, meaning reduction strategy, alteration, etc. The most striking translation error in the study occurred as a result of students' avoidance of context. Students should be constantly reminded to take into account both the internal contexts of sentences and the paragraph and text contexts above them when translating. The most common translation errors were lexical-semantic errors. The main reason for this is that students only consider the first meanings while looking at the meanings in the dictionary. It should not be overlooked that the words may be used in meanings other than the first. Students should be warned about this issue and how to use a dictionary while translating. The errors that could be resolved in the study were determined as lexical-semantic errors, morphological errors, and syntactic errors.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (ANITTEPE ÖRNEĞİ)¹

EXAMINATION OF THE 5TH GRADE TURKISH TEXTBOOK IN TERMS OF VALUES EDUCATION (ANITTEPE EXAMPLE)

Selcen ÇİFCİ*

*Doç. Dr. Selcen ÇİFCİ, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, selcen73@gmail.com,
ORCID:0000-0003-2563-5574

Hasan ÇİFTÇİ**

**Hasan ÇİFTÇİ Yüksek Lisans. Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi (YL) hasanciftci90@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-1909-6957

Referans: Çıfci, S., Çıftçı, H. (2024). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi (Anittepe Örneği). *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12-26

Gönderilme Tarihi: 29.11.2023

Kabul Tarihi :12.01.2024

Özet: Bu çalışmada, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Anittepe Yayıncılık tarafından yayınlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabının, değerler eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin içerdiği değerler belirlenmiştir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kitaptaki metinler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (on kök değer)" değerlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde toplam 126 adet değer vardır. "Yardımseverlik" metinlerde en çok kullanılan değerdir. Yardımseverlikten sonra en

¹ Doç. Dr. Selcen ÇİFCİ'nin danışmanlığında Hasan ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan "Mustafa Orakçı'nın 'Levent' Kitap Dizisindeki Değerler İle 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin İçerdiği Değerlerin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

çok kullanılan değerler sevgi ve vatanseverlik değerleridir. Metinlerde en az yer verilen değerler ise dürüstlük, adalet, sabır ve dostluk değerleridir. En fazla değer yer verildiği tema "Erdemler" temasıdır. Sonuç olarak, incelenen metinlerde değerlerin dağılımında bir denge olmadığı belirlenmiştir. Temalara göre bazı değerlere daha fazla ağırlık verilirken bazı değerlerin metinlerde daha az yer aldığı ya da hiç yer almadığı görülmüştür. Türkçe ders kitabındaki metinlerde değerlerin belirgin olarak yer aldığı fakat kullanım sıklığının düzenli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Türkçe Ders Kitabı, Metinler

Abstract: In this study, it is aimed to examine the Anıttepe Publishing 5th grade Turkish textbook used in schools in the 2022-2023 academic year in terms of values education. Within the scope of the study, the values contained in the texts in the 5th Grade Turkish textbook were detected. Document analysis method was used in this study. The texts in the book were examined according to the values of "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness (ten root values)" included in the Turkish Language Curriculum. According to the results of the research, there are a total of 126 values in the texts in the primary school 5th grade Turkish textbook. "Helpfulness" is the most used value in the texts. The most used values after charity are love and patriotism. The values the least mentioned in the texts are honesty, justice, patience and friendship. The theme with the most value is the theme of "Virtues". In conclusion, it was determined that there was no balance in the distribution of values in the texts examined. It was observed that while some values were given more weight according to the themes, some values were less or not included in the texts. It was concluded that the values are clearly included in the texts in the Turkish textbook, but the frequency of use is not regular.

Keywords: Values education, Turkish Course Book, Texts

1. Giriş

Değer, belirli bir toplumda, bir ideoloji içinde kabul görmüş ve yaşatılan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü hissiyat, düşünce, eylem, norm veya prensiplerdir (Çankırılı, 2015, s.11). Toplumun geneli tarafından kabul edildiği için insanların toplumsal değerlere önem vermesi gereklidir. Özkan'a (2010, s. 1128) göre ise: "Değerler, kişilerin toplum içerisinde yaşamlarını güvenceye alan, onların hayatlarını kolaylaştıran toplumsal davranış kalıplarıdır." Bu yönüyle değerler, toplum üyelerinin kendini güvende hissetmesini sağlayan kurallar olarak kabul edilebilir. Çünkü değerler, toplumda belirgin olarak görülmeyen ama varlığı hissedilen, kişileri birçok alanda etkisi altına alarak topluma yön tayin eden anlayışlar ve uyulması gerekli olan düzen sağlayıcı kurallar bütünüdür (Tunagür ve Kardaş, 2017, s.160). Yazılı olarak belirtilmese de toplumu ayakta tutan kuralların en başında değerler gelir. İnsanlar bu kurallar sayesinde kendini toplumun üyesi olarak kabul etmeyi ve güvenli bir yaşam sürmeyi hedefler.

İnsanlar tarafından istenilen, istenilebilen şey, olaylar ve durumlarla ilgili insan tutumu olan değerler, topluma uygun davranış tarzları veya yaşam gayeleriyle ilgili inançlarımızdır ve davranışlarımıza yön verirler. Başka bir ifadeyle, değer, bir nesneye, varlığa veya etkinliğe, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir. Bir şeye ait olan kıymet ya da özellik değer olarak ifade edildiği gibi; istenilen, bireylerin yaşamlarına yön veren, insanlar için önemli olan hedeflere de değer denir. Yaşamı ve hareketleri yönlendiren değerlerin, diğer fiziksel varlıklar gibi somut bir karşılığı yoktur. Değerlerle yalnız gerçek yaşamda karşılaşılabilir. Yani, dürüstlük ve sabır değerleri somut bir şekilde, dürüst ve sabırlı kişilerde görülebilir (Aydın, 2010). Bu eylemler sayesinde birey, içinde bulunduğu toplumun değer yargıları hakkında bilgi edinebilir.

Değerler kadar bu değerlerin bireylere kazandırılması ve sonraki kuşaklara aktarımı yani süreklilik kazanması da önemlidir. Sürekli gelişen ve değişen çağın olumlu birtakım gelişmelerle birlikte olumsuzlukları da yanında getirdiği görülmektedir. Dolayısıyla bilinçsizce bağlanmamak şartıyla toplumun ayakta kalmasına yardımcı, sosyal hayatın önemli birer parçası olan değerlerin, değişen yaşam şartlarının maruz bıraktığı birtakım olumsuz durumlara karşı korunması gerekir. Bu da değerlerin gelecek kuşaklara bilinçli bir şekilde aktarılmasıyla mümkün olacaktır (Bulut, 2021).

Alan yazında değer eğitimi ve değerler eğitimi olmak üzere iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. “Değer eğitimi” bazı değerlerin insanlara kazandırılması anlamında kullanılırken, “Değerler eğitimi” bireylerin kendi değerlerini fark etmelerini sağlama amaçlı yapılan çalışmaların bütünüdür. Başka bir deyişle, değer eğitimi bazı değerlerin insanlara aktarılmasını ve kazandırılmasını hedeflerken; değerler eğitimi bireyin bu aşamada özgür bırakılmasını, kişinin kendi değerlerini fark etme sürecinde ona rehberlik edilmesini amaçlamaktadır (Bacanlı ve Dombaycı, 2012). Değer eğitiminde bilgi aktarma ön plandayken, değerler eğitimi sürecinde ise bireylerin sürece aktif katılımına önem verilmektedir.

Değerleri tanıma ve öğrenme ilk olarak ailede başlar. Aile fertleri değerlere uygun davranışlar sergilerse çocuklar da bu iyi davranışları örnek alacaktır. Sonraki süreçte ise çevre ve okul faktörü devreye girer. Çevre de aynı aile gibi model olma yoluyla bireyi etkiler. Değerlerin sistematik, planlı ve programlı olarak aktarıldığı yer ise eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları öğrencilere akademik başarının yanında toplum ve birey için önemli olan değerleri de kazandırmayı hedeflemektedir.

Türkçe dersi ve değerler eğitiminde edebi eserler en etkili araçlardır. Dolayısıyla ders kitapları ve içerdiği metinler belirlenirken dikkatli davranmak gerekir. Türkçe Öğretim Programına (MEB, 2006) göre eğitim-öğretim uygulamalarında kullanılacak metinlerin temel özellikleri arasında değerler eğitimi ile ilgili olan maddeler şunlardır:

- Metinler, Türk milletinin birlik ve beraberliğine zarar vermemeli ve millî, kültürel, ahlaki değerlere uygun olmalıdır.
- Metinlerde siyasi bölünmelere neden olabilecek, ayrımcılığı teşvik eden, yıkıcı veya ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
- İnsan haklarına, insanlık değerlerine aykırı öğeler içermemelidir.

- Metinler, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmalı ve estetik bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olmalıdır.
- Metinler toplumsal değerlere uygun olmalı ve bireye bu değerleri aşılama sürecinde etkin rol oynamalıdır.

Türkçe dersinde amaç; temel dil becerilerini öğrencilere kazandırmaktır. Dili somutlaştırma aracı olan metinler, anlama ve anlatma sürecinin ana malzemesidir. Metinler öğretmenlerin en büyük yardımcıları, öğrencilerin de öğrenme sürecindeki en önemli araçlarıdır.

Türkçe eğitiminde en önemli kaynaklar metinlerdir. Metin seçimi yapılırken, çocuğun ilgi göstereceği, gelişim özelliklerine uygun ve içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini yansıtan metinler seçilmelidir (Özden,2012).

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde on kök değerlerin dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır ve “5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin içerdiği değerlerin kullanım sıklığı nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Kitapta yer alan değerlerin kullanım sıklığı nedir?
- Değerlerin metinlere ve temalara göre dağılımı dengeli midir?

3. Yöntem

Bu çalışmada, Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki metinlerde yer alan değerler tespit edilip kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve doküman analizi yöntemiyle içerik incelemesi yapılmıştır.

Doküman analizi, basılı ve elektronik olmak üzere bütün belge ve materyalleri incelemek, değerlendirmek ve analiz etmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Konu ile ilgili bütün kaynakları taramak ayrıca yazılı ve görsel materyallerin tamamına ulaşmak doküman analizinin kapsamındadır. Doküman analizi, diğer araştırma yöntemleri gibi, bilgi çıkarmak, konuyla ilgili anlayış oluşturmak ve deneysel bilgi geliştirmek amacıyla verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektiren bir süreçtir (Corbin & Strauss, 2008).

Verilerin Toplanması

2022-2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda ortak olarak okutulduğu için ve güncel olması sebebiyle uzman görüşüne başvurularak Anıtepe Yayıncılık 5. Sınıf Türkçe ders kitabı çalışma materyali seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Uzman görüşleri doğrultusunda çalışma için seçilen kitaptaki metinler incelenmiş ve Türkçe öğretim programında yer alan kök değerlerin metinlerdeki kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Doküman analizi yöntemiyle elde edilen veriler nicel tablolara dönüştürülmüş ve yorumlama yapılmıştır. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler okunmuş ve bu metinlerde değerlerin yer aldığı cümleler belirlenmiştir. Hangi değerlerin

ne sıklıkla kullanıldığı belirlenmiş ve bu veriler tablolara aktarılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için değerlerle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Değerlerin yer aldığı cümleler listelenmiş ve üç farklı Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Cümleler için uzmanlardan ikisi değer o cümlede var olduğunu belirttiyse, ilgili değer “var” olarak kabul edilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra veriler analiz edilmiş ve bulgulara dayalı yorumlamalar yapılmıştır.

4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Anıttepe Yayıncılık 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlerde tespit edilen değerler temalara ve metinlere göre düzenlenerek tablo haline getirilmiştir ve değerlerin kullanım sıklığı hakkında verilere ulaşılmıştır. Ayrıca metinlerde değerleri yansıtan cümleler fişlenerek liste haline getirilmiş ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak adına değerlerle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler analiz edilerek yüzde ve frekansları belirlenmiş, Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin temalara ve metinlere göre karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda metinlerde yer alan değerlerin bulunma sıklığından hareketle benzer ve farklı yönler ortaya konularak ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Anıttepe Yayıncılık Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabında 8 adet tema, 32 adet metin yer almaktadır. Metinleri daha ayrıntılı olarak ele almak ve her temada farklı değerler ön plana çıkarabilmek için temalar öncelikle ayrı ayrı tablo haline getirilmiştir. Bütün temalar incelendikten sonra elde edilen veriler birleştirilip Türkçe ders kitabındaki değerlere ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 1: Birey ve Toplum Temasında Tespit Edilen Değerler

	Memleket İsterim	Hoşça Kalın, Güle Güle	Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	Çocuk ve Baloncu	<i>f (frekans)</i>
Adalet	1				1
Dostluk					
Dürüstlük					
Özdenetim		1		1	2
Sabır					
Saygı					
Sevgi	1		1		2
Sorumluluk					
Vatanseverlik					
Yardımsızlık		1	4		5
Toplam:	2	2	5	1	10

Birey ve toplum temasında yer alan metinlerde toplam 10 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değer ($f=5$) yardımsızlık değeridir. En az yer alan değer ise ($f=1$) adalet

değeridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise dostluk, sabır, saygı, dürüstlük, vatanseverlik ve sorumluluk değerleridir. Temayla uyumlu olarak metinlerde en fazla yardımseverlik değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde yardımseverlik değeri; yardımcı olma, cömert olma ve özellikle misafirperver olma durumu olarak yer almıştır.

Tablo 2: Millî Mücadele ve Atatürk Temasında Tespit Edilen Değerler

	Mustafa Kemal'in Kağnısı	Dumlupınar Savaşı	6 Mart 1915 Gecesi	Şahin Bey	<i>f (frekans)</i>
Adalet					1
Dostluk	1				
Dürüstlük					
Özdenetim					
Sabır				2	2
Saygı					
Sevgi		1		1	2
Sorumluluk			1		1
Vatanseverlik	3	3	2	4	12
Yardımseverlik				1	1
Toplam:	4	4	3	8	19

Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan metinlerde toplam 19 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değer ($f=12$) vatanseverlik değeridir. En az yer alan değer ise ($f=1$) dostluk, sorumluluk ve yardımseverlik değerleridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise adalet, dürüstlük, saygı ve öz denetim değerleridir. Temayla uyumlu olarak metinlerde en fazla vatanseverlik değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde vatanseverlik değeri; çalışkan ve üretken olma, vatani için fedakârlık yapma ve özellikle Kurtuluş Savaşı döneminde vatanımız için savaşanların kahramanlıkları olarak yer almıştır.

Tablo 3: Doğa ve Evren Temasında Tespit Edilen Değerler

	Bu Nehir Bizim	Okland Adası	Deprem	Yarın Gene Sabah Olacak	<i>f (frekans)</i>
Adalet	1				1
Dostluk					
Dürüstlük	1		1		2

Özdenetim			1		1
Sabır			1		1
Saygı	1				1
Sevgi					
Sorumluluk	4		1		5
Vatanseverlik					
Yardımsverlik	2		3		5
Toplam:	9		7		16

Doğa ve evren temasında yer alan metinlerde toplam 16 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değerler ($f=5$) yardımsverlik ve sorumluluk değerleridir. En az yer alan değerler ise ($f=1$) adalet, öz denetim, sabır ve saygı değerleridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise dostluk, sevgi ve vatanseverlik değerleridir. Metinlerde en fazla yardımsverlik değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde yardımsverlik değeri; yardımcı olma, cömert olma ve özellikle misafirperver olma durumu olarak yer almıştır.

Tablo 4: Milli Kültürümüz Temasında Tespit Edilen Değerler

	Kilim	Vatan Yahut Silistre	Boğaç Han	Geyik Ana	<i>f (frekans)</i>
Adalet					
Dostluk				1	1
Dürüstlük					
Özdenetim					
Sabır		1			1
Saygı					
Sevgi	4	1		1	6
Sorumluluk					
Vatanseverlik		3		1	4
Yardımsverlik		2			2
Toplam:	4	7		3	14

Milli kültürümüz temasında yer alan metinlerde toplam 14 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değer ($f=6$) sevgi değeridir. En az yer alan değer ise ($f=1$) dostluk ve sabır değerleridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise dürüstlük, saygı, adalet, öz denetim ve sorumluluk değerleridir. Metinlerde en fazla sevgi değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde sevgi değeri; aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, merhametli olma ve bir şeye karşı ilgi ve bağlılık duygusu olarak yer almıştır.

Tablo 5: Vatandaşlık Temasında Tespit Edilen Değerler

	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Bilinçli Tüketici	Özgürlük	Çiftçi ile Çocukları	<i>f (frekans)</i>
Adalet	1	1			2
Dostluk			1		1
Dürüstlük	3				3
Özdenetim	2	1	1		4
Sabır	1				1
Saygı					
Sevgi	1				1
Sorumluluk	1	2	1	2	6
Vatanseverlik					
Yardımsızlık			1		1
Toplam:	9	4	4	2	19

Vatandaşlık temasında yer alan metinlerde toplam 19 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değer ($f=5$) sorumluluk değeridir. En az yer alan değerler ise ($f=1$) dostluk, sabır, sevgi ve yardımsızlık değerleridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise saygı ve vatanseverlik değerleridir.

Temayla uyumlu olarak metinlerde en fazla sorumluluk değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde sorumluluk değeri; kendine ve çevresine karşı sorumlu olma ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme durumu olarak yer almıştır.

Tablo 6: Sağlık ve Spor Temasında Tespit Edilen Değerler

	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	Çitlembik	Spor ve Beden	Dedemin Öyküsü	<i>f (frekans)</i>
Adalet					
Dostluk	3	1			4
Dürüstlük					
Özdenetim			2		2
Sabır	1				1
Saygı	1		1		2
Sevgi		2		2	4
Sorumluluk					

Vatanseverlik					
Yardımseverlik		6			6
Toplam:	5	9	3	2	19

Sağlık ve spor temasında yer alan metinlerde toplam 19 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değer ($f=6$) yardımseverlik değeridir. En az yer alan değer ise ($f=1$) sabır değeridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise adalet, dürüstlük, vatanseverlik ve sorumluluk değerleridir.

Metinlerde en fazla yardımseverlik değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde yardımseverlik değeri; yardımcı olma, cömert olma ve özellikle misafirperver olma durumu olarak yer almıştır.

Tablo 7: Erdemler Temasında Tespit Edilen Değerler

	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	Büyüklerle Saygı	Yaşama Sevinci	Bir Bardak Sütün Hatırı	<i>f (frekans)</i>
Adalet	2				2
Dostluk					
Dürüstlük					
Özdenetim					
Sabır					
Saygı		4		1	5
Sevgi		4	1		5
Sorumluluk	2			1	3
Vatanseverlik	2	1			3
Yardımseverlik		2		2	4
Toplam:	6	11	1	4	22

Erdemler temasında yer alan metinlerde toplam 22 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değerler ($f=5$) saygı ve sevgi değerleridir. En az yer alan değer ise ($f=2$) adalet değeridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise dostluk, dürüstlük, öz denetim ve sabır değerleridir.

Temayla uyumlu olarak metinlerde en fazla saygı ve sevgi değerlerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde saygı değeri, alçakgönüllü olma, diğer insanların kişiliklerine değer verme ve insanlara karşı dikkatli, özenli ve ölçülü davranma; sevgi değeri ise fedakârlık yapma, merhametli olma ve bir şeye karşı ilgi ve bağlılık duygusu olarak yer almıştır.

Tablo 8: Bilim ve Teknoloji Temasında Tespit Edilen Değerler

	Barkod	Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor	Akıllı Ulaşım Sistemleri	Pastör	<i>f (frekans)</i>
Adalet					
Dostluk					
Dürüstlük					
Özdenetim		3	1		4
Sabır					
Saygı				1	1
Sevgi					
Sorumluluk				2	2
Vatanserverlik					
Yardımserverlik					
Toplam:		3	1	3	7

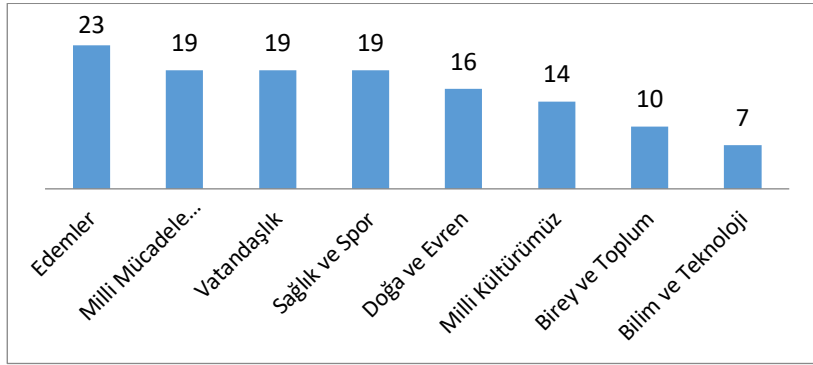
Bilim ve teknoloji temasında yer alan metinlerde toplam 7 değer tespit edilmiştir. En fazla yer alan değer ($f=4$) öz denetim değeridir. En az yer alan değer ise ($f=1$) saygı değeridir. Metinlerde tespit edilemeyen değerler ise adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, sevgi, vatanserverlik ve yardımserverlik değerleridir. Metinlerde en fazla öz denetim değerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde öz denetim değeri; davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme ve kendini ve davranışlarını denetleme anlamlarında kullanılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin içerdiği değerler ile ilgili sayısal veriler tablo 9'da detaylı olarak gösterilmiştir. Bütün metin ve temalarda yer alan değerler karşılaştırma yapabilmek adına tek tabloda birleştirilmiştir.

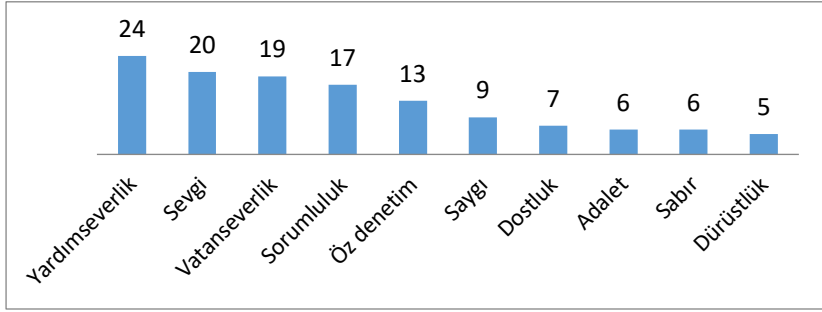
Tablo 9: İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerler

Tablo 20. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerler

Temalar	Birey ve Toplum	Millî Mücadele ve Atatürk	Doğa ve Evren	Millî Kültürümüz	Vatandaşlık	Sağlık ve Spor	Erdemler	Hak ve Özgürlükler
Değerler	Memleket İsterim Hoşça kal Güle Güle Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir Çocuk ve Baloncu Mustafa Kemal'in Kağınsı Dumlupınar Savaşı 6 Mart 1915 Gecesi Şahin Bey Bu Nehir Bizim Okland Adası Deprem Yarın Gene Sabah Olacak Kilim Vatan yahut Silistre Boğaç Han Geyik Ana Çocuk Bahçesinde Bekçi Bilinçli Tüketici Özgürlük Çiftçi ile Çocukları Karagöz Kitabık Öğreniyor Çitembik Spor ve Beden Dedemin Öyküsü İyiliğin Değerini Bilen Kırm Büyüklere Saygı Yaşama Sevinci Bir Bardak Sütün Hatır Barkod Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor Akıllı Ulaşım Sistemleri Pastör Toplam							
Adalet	1		1		1	1		
Dostluk		1				1	3	1
Dürüstlük			1	1	1	3		
Öz Denetim	1	1		1	2	1	1	2
Sabır			2	1	1		1	
Saygı			1				1	1
Sevgi	1	1	1	1	4	1	1	1
Sorumluluk			1	4	1	4	1	1
Vatanseverlik		3	3	4	3	1		2
Yardımsızlık	1	4	2	1	2	3	2	2
Toplam	10	19	16	14	19	19	22	7



Tablo 9'dan elde edilen verilere göre ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabında 8 tane tema, 32 tane metin yer almaktadır. İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde toplam 126 değer tespit edilmiştir. En fazla değeri 23 tane değer ile Erdemler teması içermektedir. Millî Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor temalarının her birinde 19 adet değer tespit edilmiştir. Doğa ve Evren temasında 16 adet, Millî Kültürümüz temasında 14 adet, Birey ve Toplum temasında 10 adet, Bilim ve Teknoloji temasında ise 7 adet değer tespit edilmiştir.



İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok işlenen değer 24 defa ile yardımseverlik değeri olmuştur. Yardımseverlik değerinden sonra sırasıyla sevgi değeri 20 kez, vatanseverlik değeri 19 kez, sorumluluk değeri 17 kez, öz denetim değeri 13 kez, saygı değeri 9 kez, dostluk değeri 7 kez, adalet ve sabır değerleri altışar kez, dürüstlük değerinin ise 5 kez metinlerde işlendiği görülmüştür. İçerisinde değer tespit edilemeyen metinler ise; Okland Adası, Yarın Gene Sabah Olacak, Boğaç Han ve Barkod adlı metinlerdir.

5. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucundan hareketle, ilköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde toplam 126 adet değer yer aldığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabındaki metinlerde en çok kullanılan değer yardımseverlik olduğu belirlenmiştir. Yardımseverlikten sonra en çok kullanılan değerler sevgi ve vatanseverlik değerleridir. Metinlerde en az yer verilen değerler ise dürüstlük, adalet, sabır ve dostluk değerleridir. Alan yazında Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelendiği benzer çalışmalar yer almaktadır. Özcan (2019) tarafından yapılan çalışma ile Türkçe ders kitapları ve Trabzon ilinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında en çok satılan 6 çocuk kitabında yer alan değerler karşılaştırılmıştır. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında en çok işlenen değerler sevgi, estetik ve duyarlılık değerleri olmuştur. En az işlenen değerler ise barış, misafirperverlik, dürüstlük, adil olma ve aileye önem verme değerleridir. Ders kitabındaki metinlerde en çok işlenen değer yardımseverlik iken Özcan (2019)'ın çalışmasında sevgi değeri ön plana çıkmıştır. İki çalışma en çok işlenen değerler açısından birbiriyle örtüşmemektedir. Ders kitabındaki metinlerde en az yer verilen değerlere baktığımızda dürüstlük ve adil olma değerlerinin iki çalışmada da ortak olduğunu görüyoruz. Bire bir örtüşmese de en az işlenen değerler açısından çalışmamız ile benzerlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkçe ders kitabındaki metinlerde değerlerin kullanım sayısının temalara ve metnin konusuna göre farklı olduğu ortaya koyulmuştur. İncelenen metinlerde değerlerin dağılımında bir denge yoktur. Bazı metinlerde hiç değer bulunmazken bazılarında ise aynı değere çok sayıda değinilmiştir. Gül (2017), 5. Sınıf Türkçe ders kitabını değerler açısından incelediği çalışmasında, değerlerin metinlere ve temalara göre homojen bir şekilde dağılmadığını tespit etmiştir. Gül (2017)'ün çalışması bu çalışmayla değerlerin dağılımı konusunda benzerlik göstermektedir.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki bütün metinler okunmuş ve değerlerin içerdiği cümleler listelenmiştir. Bu cümleler uzman görüşüne sunulmuş ve elde edilen veriler her tema için tablo haline getirilmiştir. Daha sonra temaların içerdiği değerler birleştirilerek karşılaştırma yapabilmek adına tek tablo haline getirilmiştir. Metinlerde toplam 126 adet değer yer aldığı görülmüştür. Metinlerde en çok kullanılan değer 24 kez ile yardımseverlik değeridir. Yardımseverlikten sonra en çok kullanılan değerler sevgi (20) ve vatanseverlik (19) değeridir. Metinlerde en az yer verilen değerler ise dürüstlük (5), adalet (6), sabır (6) ve dostluk (7) değerleridir. En az değer işlendiği tema 'Bilim ve Teknoloji', en fazla değer işlendiği tema ise 'Erdemler' teması olmuştur. En fazla değer "Büyükler Saygı" adlı metinde yer almıştır. Okland Adası, Yarın Gene Sabah Olacak, Boğaç Han ve Barkod adlı metinlerde ise on kök değere hiç rastlanılmamıştır. Ders kitabındaki temalara göre bazı değerlerin kullanım sıklığının arttığı görülmüştür. Örneğin ; "Milli Mücadele ve Atatürk" temasında en çok işlenen değer 'vatanseverlik' iken, "Erdemler" temasında en çok 'saygı' ve 'sevgi' değerleri işlenmiştir.

Bazı metinlerin temel değerleri bünyesinde barındırma ve yansıma açısından zengin içeriklere sahip olduğu saptanmıştır. Fakat bazı metinlerde bazı kök değerlere hiç yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca dört adet metinde kök değerlerin hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Temalar ve metinler arasında değerlerin bulunma sayısında ciddi farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değerlerin belirgin olarak yer aldığı fakat metinlerde değerlerin kullanım sıklığının düzenli olmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

- Değerler eğitiminde ders kitabındaki metinler çok önemli yer tutar. Bu yüzden değerlerin temalara ve metinlere dağılımının dengeli olarak yapılması sağlanmalıdır.
- Ders kitaplarına metin seçiminde metinlerin değerleri bulundurma oranına bakılmalıdır. Metinlerin edebi yönünün yanı sıra topluma ait kültür ve değerleri de yansıması göz önünde bulundurulmalıdır.
- Temaların oluşum sürecinde tema-değer uyumuna dikkat edilmelidir.
- Her metinde değerlerin yer almasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

- Aydın, M. Z. (2010). Okulda Çalışan Herkesin Görevi Olarak Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1,2.
- Bacanlı, H. , & Dombaycı M. (Kasım, 2012). Değer Boyutlandırma Yaklaşımı. *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' Adlı Çocuk Romanının Değerler Eğitimi Ve On Kök Değer Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57) , 248-272.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çankırılı, A. (2015). *Ailede ve Okulda Değerler Eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Elbir B. , & Bağcı C.(2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*.
- Gül, M. (2017). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin (5. Sınıf) Değerler Eğitimi Yaklaşımıyla İncelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özcan H. (2019). *Trabzon İlinde En Çok Satılan Çocuk Kitaplarındaki Değerler İle Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerdiği Değerlerin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özden, M. (2012). Türkçe Eğitiminde Metinler Ve Metinlerin İletisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (193) , 70-80.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt I, Sayı 3.
- Özkan, R. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 1124-1141.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük* (11.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7 (1) , 245-254.
- Tunagür, & M. Kardaş, N, M. (2017). 2000 yılı sonrasında yayımlanan Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde değer aktarımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(14), 431-464.
- Yaman, E. (2016). *Değerler Eğitimi* (4. Baskı). Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*.

Extended Abstract

Purpose of the Research

In this study, it was aimed to determine the distribution of ten root values in the texts of the 5th grade Turkish textbook. In this study, "The answer to the question "What is the frequency of use of the values contained in the texts in the fifth grade Turkish textbook?" was sought.

The sub-problems of the research are:

- What is the frequency of use of the values in the book?
- Is the distribution of values according to texts and themes balanced?

Method

In this study, the values in the texts of the 5th grade Turkish textbook were detected and their frequencies of use were determined. Qualitative research method was used as the research model in the study. Content review was conducted using the document analysis method.

Document analysis is a systematic method used to examine, evaluate and analyze all documents and materials, both printed and electronic. Scanning all sources related to the subject and accessing all written and visual materials are within the scope of document analysis. Document analysis, like other research methods, is a process that requires examining and interpreting data in order to extract information, create understanding of the subject, and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008).

After preliminary examinations, the 5th Grade Turkish textbook was selected for the research by taking expert opinion. The Turkish textbook that was the subject to the research was provided. By reading the texts in the book selected for the study, it was determined to what extent it contained the root values in the Turkish curriculum. The obtained data were commented by transforming them into quantitative tables. By reading the texts in the 5th Grade Turkish textbook, the sentences containing values were determined. It was determined which value was used and how frequently and these data were transferred to tables. While obtaining these data, expert opinion was consulted regarding the values. The sentences containing the values were listed and presented to three different Turkish teachers. Sentences were accepted as existing if two of the experts stated that the value existed in that sentence. After getting expert opinion, the data were analyzed and interpretations were made based on the findings.

Findings

In this part of the study, the values determined in the texts in the Anittepe Publishing 5th Grade Turkish Coursebook were arranged according to themes and texts and tabulated. Data was accessed about the frequency of use of the values included in the themes and texts.

According to the results of the research, there are 8 themes and 32 texts in the 5th grade Turkish textbook. Values were determined 126 times in total in the texts in the primary school 5th grade Turkish textbook. It contains the theme of virtues with the most value, 23 values. 19 values were identified in each of the themes of National Struggle and Atatürk, Citizenship, Health and Sports. 16 values were identified in the theme of Nature and Universe, 14 values in the theme of Our National Culture, 10 values in the theme of Individual and Society, and 7 values in the theme of Science and Technology.

The most frequently processed value in the texts of primary school 5th grade Turkish textbooks was the value of helpfulness, with 24 times. After the value of helpfulness, it was observed that the value of love was mentioned 20 times, the value of patriotism 19 times, the value of responsibility 17 times, the value of self-control 13 times, the value of respect 9 times, the value of friendship 7 times, the values of justice and patience six times each, and the value of honesty 5 times. The texts in which no value can be determined are; The texts are "Okland Island, Tomorrow Will Be Morning Again, Boğaç Han and Barcode".

Conclusion

All the texts in the Primary 5th Grade Turkish textbook were read and the sentences containing the values were listed. These sentences were presented to expert opinion and the data obtained were tabulated for each theme. Then, the values contained in the themes were combined and turned into a single table to compare. It was observed that there were a total of 126 values in the texts.

The most used value in the texts is the value of helpfulness, with 24 times. The most used values after helpfulness are love (20) and patriotism (19). The values least mentioned in the texts are honesty (5), justice (6), patience (6) and friendship (7). The theme with the least value was "Science and Technology (7)", and the theme with the most value was "Virtues (23)". The highest value (11) was found in the text called "Respect for Elders (11)".

It has been detected that some texts have rich contents in terms of embodying and reflecting core values. However, it has been observed that some root values are not included at all in some texts. In addition, it was determined that root values were not included in four texts. Significant differences emerged in the number of values found across themes and texts. As a result, it was seen that values were clearly included in the texts in the 5th grade Turkish textbooks, but the frequency of use of values in the texts was not regular.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

İLKOKUL 3. SINIF DÜZEYİNDE ŞEKİL/BİÇİM TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹ DEVELOPMENT OF A MORPHOLOGICAL KNOWLEDGE TEST FOR ELEMENTARY SCHOOL THIRD-GRADE STUDENTS

Kasım Yıldırım*

* Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1406-709X

Seçkin Gök**

**Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
seckin4501@gmail.com, ORCID: 0000-0001- 6095-9828

Referans: Yıldırım, K., Gök, S. (2024). İlkokul 3. Sınıf Düzeyinde Şekil/Biçim Testinin Geliştirilmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 27-51

Gönderilme Tarihi: 13.01.2024

Kabul Tarihi : 23.02.2024

Özet: Bu çalışmada ilkokul 3. sınıf düzeyinde şekil bilgisi testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma bir test geliştirme çalışması olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Testin geliştirilme sürecinde test maddelerinin yazılması, pilot uygulamalar yapılması, madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları işlem basamakları olarak takip edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunun üç 3. sınıf şubesi (N=110) oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak şekil bilgisi testi kullanılmıştır. Bu test kelime türetme alt testi (21 madde) ve eksiltme alt testi (21 madde) olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Bu testin uygulama formunda toplam 42 madde yer almıştır. Çalışmada elde edilen veriler önce Microsoft Excel programına

¹ Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

girilmiştir. Daha sonra veriler IBM SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine ilişkin hesaplamalar ve güvenilirlik analizleri sonucunda, her iki alt testten de yedişer madde çıkarılmış ve teste son hali verilmiştir. Geliştirilen şekil/biçim bilgisi testinin ilkökul düzeyinde okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapıları daha nitelikli bir şekilde değerlendirilebilecek güvenilir ve geçerli bir test olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu anlama, Kelime tanıma, Bilişsel beceriler, Şekil/biçim bilgisi

Abstract: The study aimed to develop a morphological knowledge test at third-grade elementary school level. During the development process of the test, writing test items, pilot applications, item analysis, validity and reliability studies were followed as steps. The sample of the research consisted of seven 3rd grade classes ($N = 110$) of a public school in Efeler district of Aydın province. Morphological knowledge test was used as a data collection tool in the study. This test consists of two tasks, derivation (21 items) and decomposition (21 items). The application form of this test included a total of 42 items. The data obtained in the study was first entered into the Microsoft Excel program. Then, the data was transferred to IBM SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyzes were performed on the data obtained. As a result of the calculations and reliability analyzes regarding item difficulty and discrimination indexes, seven items from each subtest were removed and the test was given its final form. It has been demonstrated that the developed morphological knowledge test is a reliable and valid test that can evaluate reading skills and related cognitive structures in a more qualified way at the primary school level.

Keywords: Reading, Reading comprehension, Word recognition, Cognitive skills, Morphological knowledge

1. Giriş

Şekil/biçim bilgisi (morfolojik farkındalık), kelimeleri oluşturan köke ve ek kavramlarına yönelik farkındalıktır (Tighe ve Binder, 2015). Bu bilginin kelime tanıma ve anlama becerileriyle anlamlı ilişkileri bulunmaktadır (James vd., 2021; Levesque vd., 2017; Liu vd., 2023; Rispens vd., 2008). Bu çalışmada da Türkçe dili kontekstinde şekil bilgisi testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin çekim ve türetme özelliklerini ve şekille ilgili öteki konuları inceleyen dilbilgisi dalına şekil bilgisi denir (Vural ve Böler, 2017). Anlaşıldığı üzere şekil bilgisinin temel unsurlarını kelime kökleri ve ekler oluşturmaktadır.

Türkçenin de şekil bakımından kendine has özellikleri vardır. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu bağlamda kelime köklerinin sabit kaldığı birbirinden farklı görevleri

bulunan yapım ve çekim eklerinin değişmeyen köklere eklendiği bir yapı ortaya çıkmaktadır. Dildeki tüm değişme ve gelişmeler kök ve ek birleşmesine dayalı gerçekleşmektedir (Aktan, 2016; Ergin, 2019; Demir, 2019; Korkmaz, 2017; Vural ve Böler, 2017). Eklemeli bir dil olması sebebiyle diğer dillere göre Türkçede kökler, ekler ve bunların birleşme özellikleri büyük bir öneme sahiptir. Bundan dolayı olarak bilimsel literatür incelendiğinde Türkçenin dil bilgisi içeriğine yönelik birçok çalışmanın da olduğu görülmektedir (Bağcı Ayrancı, 2017; Böler, 2013; Bulut, 2014; Ekinci Çelikpazu, 2015; Erdem ve Çelik, 2011; Ekşi vd., 2021; Hançer ve Dilidüzgün, 2021; Kerimoğlu, 2007; Yastı, 2007).

Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde özellikle okuma becerisine odaklanan bilimsel çalışmalar incelendiğinde genelde dil bilgisi özel de ise dil bilgisi bileşenlerine yönelik kuralların öğretiminin ve bu kurallara yönelik farkındalığın hem kelime tanıma hem de anlama becerileri açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Şekil bilgisini de bunlardan biri olarak ifade edebiliriz. Okumaya ilişkin basit anlayış teorisi, okumaya ilişkin aktif görüş teorisi, okumanın bileşen modeli, halat modeli vb. birçok okuma modelinde kelime tanıma ve anlama becerileri önemli değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır (Gök ve Yıldırım, 2022; Uzunoğlu vd., 2022; Yıldırım vd., 2023). Farklı bilimsel çalışmalarda kelime tanıma becerisi ile ilgili hem teorik hem de ampirik tartışmalar değerlendirildiğinde kelime tanıma becerisinin doğrudan, okuduğunu anlamının da dolaylı olarak en önemli yordayıcılarından birinin şekil bilgisi farkındalığı olduğu görülmektedir (Acarlar ve Johnston, 2011; Aydın ve Yıldırım, 2017; Akbulut, 2019; Durgunoğlu, 2003; Kim, 2016, 2017, 2020; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldırım vd., 2017).

Lee ve diğerleri (2023) tarafından da belirtildiği üzere şekil bilgisi farkındalığı dil ile ilgili becerilerle ilişkilidir. Hem ilişkisel hem de deneysel çalışmalar şekil bilgisi farkındalığının dil ile ilgili becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yapılan sistematik derleme ve meta analiz çalışmaları bunlara örnek gösterilebilir. Bu çalışmalardan biri şekil bilgisi farkındalığını artırmaya yönelik müdahale çalışmalarına odaklanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları şekil bilgisi öğretiminin okul öncesinden sekizinci sınıf düzeyine kadar çocukların dil becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir (Bowers vd., 2010). Diğer bir çalışmada ise okul öncesinden 12. sınıf düzeyine kadar olan araştırmaların yine sistematik bir derlemesi yapılmıştır. Bu çalışma da şekil bilgisi farkındalığını artırmaya yönelik müdahalelerin dil ile ilgili kazanımlarda etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Reed, 2008). Ruan ve diğerleri (2018) tarafından yapılan meta analiz araştırmasında ise ses bilgisi farkındalığı, şekil bilgisi farkındalığı, kelime tanıma, akıcılık ve anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Şekil bilgisi farkındalığının hem İngilizce hem de Çince dilleri açısından kelime tanıma, akıcılık ve anlama ile ilişkilerinin olduğu bu çalışmada da belirtilmiştir.

Togni (2023) tarafından yapılan başka bir çalışmada şekil bilgisi farkındalığının kelime hazinesine etkisi araştırılmıştır. İtalyanca dili bağlamında yapılan çalışmada doğrudan şekil bilgisi öğretiminin morfolojik açıdan zor kelimelerinin öğrenimini kolaylaştırdığı

sonuçları elde dilmıştır. James ve diğerleri (2021) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise şekil bilgisi farkındalığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular şekil bilgisi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve bu sürecin söz varlığından etkilendiğini ortaya koymuştur. Özellikle okuduğunu anlamada iyi olmayan öğrencilerin şekil bilgisi açısından zayıf durumlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Almanca dili bağlamında yapılan başka bir çalışmada şekil bilgisi farkındalığının hem anlamanın hem de yazım/imla bilgisinin önemli yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Görgen vd., 2021). Kim ve diğerleri (2020) tarafında yapılan çalışmada Çince dilinde ikinci sınıf öğrencileri üzerinde şekil bilgisi farkındalığının okuduğunu anlama üzerinde etkileri incelenmiştir. İlişkisel çalışma sonuçları kelime tanıma ve dinlediğini anlamanın birlikte okuduğunu anlamada %80 oranında bir varyans açıkladığını ortaya koymuştur. Araştırmancın diğer önemli bir bulgusu ise şekil bilgisi farkındalığının doğrudan okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Grek dili üzerinde yapılan başka bir çalışmada (Giazitidou vd., 2023) ikinci sınıf öğrencileri kapsayacak şekilde şekil bilgisi farkındalığının akıcı okuma ile olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları şekil bilgisi farkındalığının akıcı okuma becerisine önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Yine Kim (2023) tarafında yapılan başka bir araştırma da şekil bilgisi farkındalığı ve yürütücü işlev becerilerinin birlikte birinci sınıf öğrenciler bağlamında kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerini yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Özetle uluslararası bilimsel literatürde farklı dil kontekstlerinde yapılan araştırmalar şekil bilgisi farkındalığının farklı yaş ve sınıf düzeylerinde ya tek başına ya da farklı becerilerle okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve kelime tanıma gibi becerilerle önemli ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ulusal perspektifteki çalışmalara bakıldığında ulaşılabilen bilimsel araştırmalar doğrultusunda şekil bilgisi bağlamında bilimsel çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda yapım ve çekim ekleri arasındaki farkın öğretimde görsel öğelerin etkisi (Dinçay, 2008), yapım eklerinin öğretime yaratıcı dramının etkisi (Yeşilyurt, 2011), Türkçede tek şekilli ve çok işlevli yapım ekleri (Gedizli, 2012), kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerin yazılı anlatımlarına yansımaları (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010), Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları (Erdem, 2011), Türkiye Türkçesinde fiilden isim yapan eklerin morfo-semantic işlevleri (Varol ve Akçataş, 2021), Türkiye Türkçesinde eklerin anlamı üzerine bir inceleme (Akçataş ve Taşdemir, 2020), kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma (Özkaya ve Altuntaş, 2021) gibi konular üzerinde durulmuştur. Yine ulaşılan bazı kaynaklar doğrultusunda da Türkçe dilinde şekil bilgisi farkındalığının diğer dil becerileri ile olan ilişkilerinin irdelendiği araştırmalara da rastlanmıştır. Kuzucu Örgü (2018) tarafından yapılan araştırmada ikinci sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel ve dilsel değişkenlere ilişkin durumları ortaya konulmuştur. Değişkenlerden biri olarak da öğrencilerin şekil bilgisi farkındalıkları değerlendirilmiştir. Yine diğer bir çalışmada şekil bilgisi farkındalığı ile akıcı sözcük okuma arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak şekil bilgisi farkındalığının akıcı sözcük okumaya doğrudan bir

katkısının olmadığı tespit edilmiştir (Özata ve Haznedar, 2018). Kargın ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dili bağlamında şekil bilgisinin okuduğunu anlama güçlüklerindeki önemi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları okuduğunu anlamamanın şekil bilgisi düzeyinden etkilendiğini göstermiştir. Babayiğit ve Stainthorp (2010) tarafından yapılan çalışmada ise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde boylamsal bir çalışma ile şekil bilgisi farkındalığının da dahil edildiği birçok bilişsel becerinin yazım/imla gelişimindeki etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenlerin yazım/imla becerisinin gelişiminde önemli roller üstlendiği ortaya konulmuştur. Candan'ın (2021) yaptığı çalışmada fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık, çalışma belleği değişkenlerinin Türkçede okuma becerileri üzerindeki eşzamanlı katkılarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda morfolojik farkındalığın okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcılarından biri olduğu görülmüştür. Bektaş (2017) ise fonolojik farkındalık, fonolojik bellek, hızlı otomatik isimlendirme ve morfolojik farkındalık gibi bilişsel ve dilbilimsel bileşenlerin Türkçe dilinde anlamlı ve anlamsız kelime okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada morfolojik farkındalığın okuma becerisinin (fonolojik farkındalığın ötesinde) güçlü bir yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bektaş'a (2017) göre bu sonucun temel kaynağı Türkçe'nin zengin ve karmaşık morfolojik yapısıdır.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında Türkçe dili kontekstinde şekil bilgisinin dahil edildiği ve diğer dil becerileriyle ilişkilerinin incelendiği çok fazla çalışmanın olmadığı ifade edilebilir. Bu araştırmada belki bu durumun bir tartışması oluşturulmayacak ancak farklı nedenlerin bu süreci etkilemiş olduğu söylenebilir. Türkçenin transparan bir dil oluşu (genel olarak ses-harf ilişkisinin çok güçlü olması ve harflerin sesleri karşılması) bir neden olarak gösterilebilir. Bu durum özellikle dil bilgisi açısından bu bağlamda yapılacak çalışmaların çok da önemli olmadığı algısı yaratmış olabilir. Çünkü bu tarz dil bilişsel becerilerin Türkçenin yapısından kaynaklı olarak öğreniminin ve öğretiminin zor olmayacağına yönelik kanaatler ortaya çıkmış olabilir. Yine programlarda dil bilgisi içeriğine atfedilen önem/önemsizlik durumları bu süreci etkilemiş olabilir. Bunun dışında ulusal düzeyde yapılan sınavların, hazırlanan program içeriklerine ve ilişkili öğretim materyallerine yansımaları bu durumu etkilemiş olabilir (LGS sınavı, ortak sınavlar vb.). Diğer bir neden olarak ise bu bilişsel becerileri ilişkisel bağlamda inceleyecek testlerin fazla olmaması gösterilebilir. Özellikle bu neden bu çalışmanın da odağında yer almıştır ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde şekil bilgisi testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ortaya konulan şekil biçim bilgisi testine ilişkin aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Şekil/biçim bilgisi alt testlerinin parametrik özellikleri nelerdir?
2. Şekil/biçim bilgisi alt testleri ve testin tümü uygun güvenilirlik değeri ortaya koymakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma bir şekil bilgisi testi geliştirme çalışması olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Test geliştirme çalışmalarında test maddelerinin yazılması, pilot uygulamaların yapılması, madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gibi işlemler yapılmaktadır (Şahin vd., 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Şekil/biçim bilgisi (morfolojik farkındalık) testinin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunun üç farklı sınıfında öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Uygulamalar esnasında devamsız olan öğrenciler olması nedeniyle 110 öğrenciye ulaşılabilmiştir. Öğrencilerin 62'si (%56,3) erkek ve 48'i (%43,6) kızdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri tarafından özel gereksinimle (zihinsel veya fiziksel) ilgili herhangi bir şey rapor edilmemiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleri açısından normal düzeyde oldukları hem aileleri hem de öğretmenleri tarafın ifade edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Şekil/biçim bilgisi testi farklı çalışmalardan esinlenerek (örn., Carlisle, 2000; Lee, 2022; Kim, 2010; Leonet vd., 2020) Türkçe dili bağlamına uygun olarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Test, iki alt testten oluşmaktadır. Testte toplamda 42 madde yer almaktadır. Her bir alt testte 21 madde bulunmaktadır. Bu testlerden biri kelime türetme testi, diğeri ise eksiltme testidir. Testler oluşturulurken bilimsel alandaki dil bilgisi kitaplarından (örn., Demir, 2019; Ergin, 2019; Vural ve Böler, 2017; Aktan, 2016; Karahan, 2006; Korkmaz, 2017, 2019) ve ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından (örn., Aslan, 2021; Dağlıoğlu, 2019; Karaduman vd., 2019) faydalanılmıştır. Alt testlerde maddelerdeki fiil kök veya gövde ve isim kök veya gövde sayısı eşitliğine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Alt testler için sınıf düzeyine uygun kelimeler seçilirken seçilen kelimelerin (isim veya fiil) hece sayısı açısından eşit sayıda olmasına da özen gösterilmiştir. İki, üç, dört ve beş heceli kelimelere testte yer verilmiştir. Kelime türetme alt testinde öğrenciden kök veya gövde şeklinde verilen kelimeye doğru eklemeyi yaparak (doğru "ek" ekleme) cümlede boş bırakılan yere yazması istenmiştir. Eksiltme alt testinde de öğrenciden verilen kelimedenden doğru eksiltme yaparak (doğru "ek" çıkarma) cümlede boş bırakılan yere yazması istenmiştir. Şekil/biçim bilgisi testi bir bütün olarak kullanılabilceği gibi, alt testler bağlamında da kullanılabilir. Bunun yanında alt testlerden biri tercih edilerek de öğrencilerin Türkçe diline ilişkin şekil/biçimsel bilgileri değerlendirilebilir. Testteki her bir madde 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" şeklinde değerlendirilir. Testin uygulama sürecinde asıl testlere başlamadan önce öğrencilerle örnek uygulamalar gerçekleştirilir. Sonrasında ise asıl uygulamaya geçilmektedir. Uygulama sürecinde herhangi bir süre sınırlaması yapılmamaktadır. Yapılan pilot uygulama

sonrasında teste son hali verilmiştir. Pilot çalışma sonrası testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Öncelikli olarak hem etik kurul hem de resmi uygulama izinleri alınmıştır. Şekil/biçim bilgisi testinin üç farklı pilot çalışması sırayla Aydın ili Köşk, Nazilli ve Efeler ilçelerinde bulunan üç farklı devlet okulunun yedi 3. sınıf şubesi ile yürütülmüştür. İlk pilot çalışma Köşk ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun iki 3.sınıf şubesi ile yürütülmüştür. İkinci pilot uygulama Nazilli ilçesinde bulunan bir ilkokulunun iki 3. sınıf şubesi ile gerçekleştirilmiştir. Üçüncü pilot çalışma ise Efeler ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun üç 3.sınıf şubesi yürütülmüştür. Teste yönelik üç pilot çalışma yürütülmesinin temel nedeni ilk iki pilot çalışmanın test tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılık katsayısı değerlerinin düşük düzeyde olmasıdır. Köşk ilçesinde yer alan ilkokulun şubelerinde toplam 58 öğrenci öğrenim görmektedir. Nazilli ilçesinde yer alan ilkokulun şubelerinde ise 52 öğrenci öğrenim görmektedir. Efeler ilçesinde yer alan ilkokulun şubelerinde 114 öğrenci öğrenim görmektedir. Şekil-biçim bilgisi testinin ilk pilot çalışması Köşk ilçesindeki öğrencilere üç hafta ara ile uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında devamsız olan öğrenciler olması nedeniyle pilot çalışmada ancak 56 öğrenciye ulaşılmıştır. İkinci pilot uygulama, Nazilli ilçesindeki öğrencilere bir hafta ara ile uygulanmıştır. Bu çalışmada 52 öğrenciye ulaşılmıştır. Efeler ilçesindeki üçüncü pilot çalışmada ise 110 öğrenciye ulaşılmıştır. Ayrıca üç pilot çalışmada da veriler, pilot uygulama sürecinin daha sağlıklı yürümesi amacıyla öğrencilerin doğal eğitim ortamı olan sınıfta toplanmıştır. Yine her pilot uygulama öncesinde çocuklara test hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere, bu testin öğrencinin şekil/biçim bilgisini ölçmek amacıyla oluşturulduğu ifade edilmiştir. Teste geçmeden önce örnek uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin örnek uygulamalar yoluyla testi yeterince anlaması sağlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere testin bir sınav niteliği taşımadığı belirtilmiştir. Ardından tüm öğrencilere test dağıtılmıştır. Test için belirli bir süre verilmemiştir. Test iki alt testten oluşmaktadır. Birinci alt test kelime türetme alt testi, ikinci alt test ise bölümlenme (eksiltme) alt testidir. Her bir alt testte 21 madde olmak üzere testte toplam 42 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin tüm pilot uygulamalarda testte yer alan 42 maddeyi ortalama 30 dakikada içinde bitirdiği görülmüştür. Testi erken bitiren öğrenciler istedikleri takdirde testlerini araştırmacıya verebilmiştir. Hem Köşk ilçesinde hem Nazilli ilçesinde hem de Efeler ilçesinde yürütülen pilot çalışmalarda çocuklara birinci uygulamadan sonra ikinci uygulamanın yapılacağına yönelik bir bilgi de verilmemiştir. Şekil/biçim bilgisi testinin pilot çalışmalarını oluşturan altı uygulamada da aynı prosedürler izlenmiştir. Uygulamalar sırasında dil bilgisi bağlamında ilkokullarda doğrudan bir öğretim yapılmadığı için kök, gövde, ek gibi kavramların açıklaması gerçekleştirilmemiştir. Hazırlanan test dolaylı bir şekilde bu becerileri ölçmektedir. Üçüncü pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler üzerinde ihtiyaç duyulan analizler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen veriler Excel programına girilmiştir. Daha sonra veriler SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde ve güvenilirlik analizlerine yönelik öncelikle madde güçlük ve madde ayırt edicilik puanları hesaplanmıştır. Yine testte bulunan maddelerin T ve P değerleri ortaya konulmuştur. Tüm bu puanlamalardan yola çıkılarak testin geneline ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen madde ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir. Araştırma sorularında da ifade edildiği gibi yapılan analizlerle testin hem istatistiksel özellikleri hem de güvenilirlik değeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Birinci araştırma sorusu ile ilişkili olarak aşağıda Tablo 1’de şekil/biçim bilgisi kelime türetme alt testinin genel istatistiksel özellikleri ortaya konulmuştur (madde güçlükleri, madde ayırt edicilik değerleri, SS , T ve P değerleri). Tablo 3’te de şekil/biçim bilgisi eksiltme alt testine ilişkin genel istatistiksel özellikler ortaya konulmuştur (madde güçlükleri, madde ayırt edicilik değerleri, SS , T ve P değerleri). Diğer tablolarda ise alt testlere ilişkin genel betimsel istatistikler, alt testlere ilişkin güvenilirlik değerleri ve yine testin geneline ilişkin betimsel istatistikler ve güvenilirlik değerleri verilmiştir. Bunun yanında da testin test-tekrar test güvenilirliği de sunulmuştur.

Tablo 1: Şekil (Biçim) Bilgisi Kelime Türetme Alt Testine İlişkin Madde Analizleri

Madde no	Madde güçlük	Madde ayırt edicilik	SS	T	P
1	.55	.52	.50	-13.350	.000
2	.74	.23	.44	-3.265	.003
3	.90	.39	.29	-3.247	.002
4	.81	.24	.39	-3.491	.004
5	.93	.31	.19	-1.795	.078
6	.94	.01	.24	-1.795	.078
7	.96	.38	.19	-2.112	.039
8	.96	.38	.19	-2.112	.039
9	.37	.34	.48	-6.923	.000

10	.88	.30	.32	-3.203	.001
11	.95	.43	.21	-2.408	.019
12	.89	.19	.31	-2.693	.009
13	.86	.36	.34	-4.097	.000
14	.94	.29	.24	-2.971	.009
15	.91	.38	.27	-2.693	.009
16	.88	.50	.32	-3.808	.000
17	.57	.37	.50	-5.793	.000
18	.59	.17	.49	-3.883	.000
19	.59	.34	.49	-6.839	.000
20	.85	.41	.35	-4.397	.000
21	.91	.52	.27	-3.525	.001

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$.

Tablo 1 incelendiğinde kelime türetme alt testindeki madde güçlüklerinin .55 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik katsayılarının da .33 ile .52 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kelime türetme alt testinde yer alan 7 madde (2., 4., 5., 6., 12., 14. ve 18. maddeler) testten çıkarılmıştır. Alt testte kalan maddelerin bu aralık katsayılarında uygun ayırt edicilik ve güçlük değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir (Field, 2009). Alt testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan ise 14'tür. Testin ortalama güçlüğü .79 ve ortalama ayırt edicilik katsayısı ise .41'dir. Maddelerin alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçlarına göre de testte kalan maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Şekil (Biçim) Bilgisi Kelime Türetme Alt Testine İlişkin Genel Betimsel İstatistikler

Madde Sayısı	N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Minimum	Maksimum	KR-20
14	110	11.19	12.00	13.00	2.48	2.00	14.00	.77

Tablo 2 incelendiğinde kelime türetme alt testi için KR-20 güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç kelime türetme alt testinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Eksiltme alt testine ilişkin madde analizleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: *Şekil (Bilgisi) Eksiltme Alt Testine İlişkin Madde Analizleri*

Madde no	Madde güçlük	Madde ayırt edicilik	SS	T	P
1	.94	.39	.23	-2.408	.019
2	.96	.56	.19	-2.112	.039
3	.97	.36	.16	-1.439	.155
4	.96	.34	.19	-1.795	.078
5	.99	.50	.09	-1.000	.321
6	.94	.41	.23	-2.408	.019
7	1.00	.00	.00	-	-
8	.94	.20	.23	-1.795	.078
9	.97	.32	.16	-1.439	.155
10	.98	.26	.13	-1.439	.155
11	.95	.27	.21	-2.408	.019
12	.86	.32	.34	-3.525	.001
13	.95	.42	.21	-2.408	.019
14	.93	.54	.24	-2.971	.004
15	.95	.51	.21	-2.112	.039
16	.87	.60	.33	-4.097	.000
17	.80	.58	.40	-6.158	.000
18	.68	.38	.47	-10.770	.000
19	.83	.62	.37	-5.757	.000

20	.75	.62	.43	-8.226	.000
21	.90	.75	.30	-4.097	.00

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$.

Tablo 3 incelendiğinde eksiltme alt testindeki madde güçlüklerinin .75 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik katsayılarının da .27 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Eksiltme alt testinde yer alan 7 madde (3., 4., 5., 7., 8., 9. ve 10. maddeler) testten çıkarılmıştır. Alt testte kalan maddelerin bu aralık katsayılarında uygun ayırt edicilik ve güçlük değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir (Field, 2009). Alt testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan ise 14'tür. Testin ortalama güçlüğü .88 ve ortalama ayırt edicilik katsayısı ise .50'dir. Maddelerin alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçlarına göre de testte kalan maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: *Şekil/Biçim Bilgisi Kelime Türetme Alt Testine İlişkin Genel Betimsel İstatistikler*

Madde Sayısı	N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Minimum	Maksimum	KR-20
14	110	12.36	13.00	14.00	2.50	1.00	14.00	.84

Tablo 4 incelendiğinde eksiltme alt testi için KR-20 güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç eksiltme alt testinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Toplam 28 maddeden oluşan tüm teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: *Şekil/Biçim Bilgisi Testinin Tümüne Yönelik Genel Betimsel İstatistikler*

Madde Sayısı	N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Minimum	Maksimum	KR-20	Test-tekrar test (r)
28	110	23.55	25.00	27.00	4.53	3.00	28.00	.88	.92

Tablo 5 incelendiğinde tüm test için KR-20 güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı zamanda test-tekrar test güvenilirliği de .92 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Okulun ilk yıllarından itibaren çocukların okuduklarından anlam kurabilme yeterlilikleri çok fazla önem arz etmektedir. Bu yeterlilikler çocukların sonraki okul başarılarında önemli roller oynamaktadır (Cunningham ve Stanovic, 1997). Özellikle son

dönemlerde çok fazla araştırmaya konu olan okuma becerisine ilişkin basit anlayış teorisi göre okuduğunu anlama, kelime tanıma ve dilsel anlama (dinlediğini anlama) bileşenlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Dilsel anlama, konuşma dilinin anlaşılması ve anlamlı hale getirilmesi iken kelime tanıma ise harflere karşılık gelen sesleri hızlı ve doğru bir şekilde seslendirme becerisidir (Hoover, 2023; Silinkas vd., 2023). Okuma modeli basit bir denklemle formüle edilse bile (kelime tanıma X dilsel anlama) her bir becerinin altında farklı değişkenler yer almaktadır. Bunlardan biri de kelime tanıma becerisinin alt bileşenlerinden biri olan şekil/biçim bilgisidir (Kim, 2020a; Kim, 2020b). Şekil/biçim bilgisi, kelime tanıma becerisinin yanında dinlediğini anlama (Kim, 2023), okuduğunu anlama (Wang, 2023) ve söz varlığı (Kim, 2023; Memiş, 2019) ile de ilişkilidir.

Bu bağlamda ilgili bilimsel literatür incelendiğinde Türkçe dil becerileri bağlamında ilkökul düzeyinde şekil/biçim bilgisinin de sürece dahil edildiği ve okuma becerisini çok bileşenli değerlendiren çok sayıda çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun nedenlerinden biri olarak da okuma becerisinin farklı bilişsel bileşenlerini değerlendirebilecek standardize edilmiş değerlendirme araçlarının eksikliği gösterilebilir.

Bu araştırmada yapılandırılan şekil/biçim bilgisi testi, iki alt testten oluşmaktadır. Bunlardan biri kelime türetme alt testi diğeri ise eksiltme alt testidir. Test için yapılan analizler sonucunda kelime türetme alt testi için testteki maddelerin ayırt edicilik katsayıları .30 ve .52 arasında ve madde güçlükleri ise .55 ve .96 arasında değişmiştir. Kelime türetme alt testine ilişkin *KR-20* güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Kelime türetme alt testi toplam 14 maddeden oluşmakta ve 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, kelime türetme alt testinin güvenilir bir yapıda olduğunu (Can, 2022; Pallant, 2020) ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde kullanılabileceğini göstermiştir.

Eksiltme alt testi için yapılan analizler sonucunda eksiltme alt testi için testteki maddelerin ayırt edicilik katsayıları .27 ve .75 arasında ve madde güçlükleri .68 ve .96 arasında değişmiştir. Eksiltme alt testine ilişkin *KR-20* güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Eksiltme alt testi toplam 14 maddeden oluşmakta ve 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, eksiltme alt testinin güvenilir bir yapıda olduğunu (Can, 2022; Pallant, 2020) ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde kullanılabileceğini göstermiştir.

Yine testin geneline yönelik yapılan analizler testin *KR-20* güvenilirlik katsayısının .88 olduğunu göstermiştir. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile edilen güvenilirlik katsayısı da ($r = .92$) testin genel olarak güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (Can, 2022; Pallant, 2020). Alt testlerden herhangi biri kullanılarak öğrencilerin şekil/biçim bilgileri değerlendirilebilir. Bunun yanın da her iki alt test de kullanılarak keli türetme ve eksiltme bağlamında öğrencilerin şekil/biçim bilgileri değerlendirilebilir. Ayrıca test 28 madde üzerinden de uygulanarak öğrencilerin genel farkındalıklarına yönelik bir ölçme süreci yapılandırılabilir.

Yapılandırılan bu test ile okuduğunu anlamının farklı boyutlarını oluşturan bilişsel becerilerin değerlendirilebilecek olması önem arz etmektedir. Çünkü şekil/biçim bilgisi, okumayı oluşturan temel ana iki bileşen olan kelime tanıma ve dinlediğini anlama ile ilişkilidir (Bishara, 2022; Kim, 2023). Yapılandırılan bu test ile birlikte özellikle ilkökul kademesinde öğrencilerin okuma becerisine ilişkin bilişsel yapıların daha nitelikli bir şekilde ortaya konulmasına ve değerlendirilmesine önemli katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda artacak çalışmaların sayısı ile Türkiye’de de daha nitelikli ve veriye dayalı dil becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik eğitim politikalarının geliştirileceği umulmaktadır.

4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen şekil/biçim bilgisi testi, ilkökul 3. sınıf öğrencilerden elde edilen veriler bağlamında yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde toplam 110, 3. sınıf öğrencisi yer almıştır. Dolayısı ile geliştirilen test sadece 3. sınıf düzeyi ile sınırlıdır. Daha sonraki araştırmalar ilkökulun farklı sınıf düzeylerinde daha büyük örneklemelerle gerçekleştirilebilir. Böylelikle farklı sınıf düzeylerinde de standart testler geliştirilmiş olacaktır. Bunun yanında bu süreç daha güvenilir testlerin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. Bu araştırmada geliştirilen testte yer alan kelimeler 3. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Bu durum seçilen kelimelerin öğrencilerin seviyesine uygunluğuna yönelik farklı eleştirileri beraberinde getirebilir. Yapılacak sonraki araştırmalar da geliştirilecek testler için seçilecek kelimeler, her geçen gün sayıları artan söz varlığı araştırmalarından ve derlem/korpus uygulamalarından yararlanılarak belirlenebilir. Bu da testlerin sınıf seviyelerine uygunluğuna ve daha güvenilir testlerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Yine diğer önemli bir husus da bilimsel literatür incelendiğinde özellikle şekil/biçim bilgisi çalışmalarının İngilizce dili gibi transparan olmayan dillerde (genel olarak birebir sesin harfe karşılık gelmediği) daha yoğun bir şekilde çalışıldığı görülecektir. Ve bu çalışmalarda da şekil/biçim bilgisi hem farklı eğitim kademelerinde hem de farklı yaş düzeylerinde okuma becerisi için önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe dili özelinde genel olarak süreç dikkatlice incelendiğinde dilbilgisi konularının ilkökul düzeyinde dolaylı olarak öğretimi (doğrudan bir öğretim sağlanmaması), dilbilgisine ilişkin kazanımların ilkökul 5. sınıf düzeyinden itibaren başlaması, şekil/biçim bilgisi ile ilgili testlerin gerekliliği hakkında farklı tartışmaları da beraberinde getirilebilir. Buna ek olarak Türkçenin transparan ortografik yazım dilleri içerisinde sayılması (genel olarak sesin harfi karşıladığı bir yapı) bu bağlamdaki testlerin gerekliliği konusunda başka bir eleştiriyi de yönlendirebilir. Ancak bilimsel çalışmalar kelime tanıma özelinde şekil/biçim bilgisinin çok önemli olduğunu; söz varlığı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkçe dili özelinde de geliştirilecek testlerle birlikte yapılacak bilimsel çalışmalardaki artışlar, bu alandaki tartışmaları da bilimsel bir boyuta taşınmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acarlar, F. ve Johnston, J. R. (2011). Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with developmental disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 728– 738. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00035.x>
- Akbulut, F. D. (2019). The contribution of morphological instruction to morphological awareness and reading: An integrative experiment on Turkish EFL learners. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 263–278. <https://doi.org/10.24289/ijsser.558986>
- Akçataş, A. ve Taşdemir, S. (2020). Türkiye Türkçesinde eklerin anlamı üzerine bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 129-149.
- Aktan, B. (2016). *Türkiye Türkçesinin söz dizimi*. Eğitim yayınevi.
- Aslan, A. (2021). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. Gizem Yayıncılık.
- Aydın, F. ve Yıldırım, O. (2017). A study on the morphological awareness of intermediate level adult Turkish EFL learners. *Journal of English Language and Education*, 3(2), 65–73.
- Babayigit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 539–568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerini görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145-164.
- Bektaş, S. (2017). *Cognitive and linguistic components of reading acquisition in Turkish: Evidence from second and fourth graders* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Bishara, S. (2022). Association between phonological and morphological awareness and reading comprehension among special-education children in Arab elementary schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1105-1122. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1737319>
- Böler, T. (2013). Türk dili şekil bilgisi çalışmaları: Bibliyografya denemesi. *Turkish Studies*, 8(4), 359-416.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R. ve Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies*, 9(12), 43-55.

- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi
- Candan, E. (2021). *Predictors of reading skills in Turkish-speaking fourth grade children* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Carlisle, J.F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2019). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. Sonuç Yayınları.
- Demir, N. (2019). *Türkçe ses ve biçim bilgisi*. Altınordu Yayınları.
- Dinçay, M. (2008). *Yapım ve çekim ekleri arasındaki farkın öğretiminde görsel öğelerin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/607904>
- Durgunoğlu, A. Y. (2003). *Recognizing morphologically complex words in Turkish. Reading complex words* (pp. 81–92). Springer
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(15), 333-360.
- Ekşi, S., Kır, N. ve Benzer, A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-79.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Erdem, M. (2011). Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları. *Bilig*, 58, 71-90.
- Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Gedizli, M. (2012). Türkçede tek şekilli ve çok işlevli yapım ekleri. *Turkish Studies*, 7(4), 3351-3369.
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. İçinde B. Doğan (Ed.), *Okuma öğretimi* (ss. 107-152). Eğiten Kitap.
- Görger, R., De Simone, E., Schulte-Körne, G. ve Moll, K. (2021). Predictors of reading and spelling skills in German: The role of morphological awareness. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 210-227. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12343>
- Hançer, F.B. ve Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(4), 977-989.

- Hoover, W.A. (2023). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x>
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- James, E., Currie, N.K., Tong, S.X. ve Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 110-130. <https://doi.org/110-130.10.1111/1467-9817.12316>
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 437-455.
- Karademir, F. (2016). Türkçede kapalı biçim birimlerinin öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 11(4), 371-410.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2019). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. O. Yılmaz (Ed.). MEB Yayınları.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede söz dizimi*. Akçağ.
- Kargin, T., Guldenoğlu, B., Gengec, H. ve Toker, M. (2023). The Importance of Morphological Knowledge in the Reading Comprehension Difficulties in a Highly Agglutinative Language: Evidence from Poor Comprehenders. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(2), 653-673. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09916-1>
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine I (Kelime Grupları). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 106-118.
- Kim Y.-S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension or oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y.-S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y.-S. G. (2020a). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>

- Kim, Y.-S. G. (2020b). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 469–491. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- Kim, Y.-S. G., Guo, Q., Liu, Y., Peng, Y. ve Yang, L. (2020). Multiple pathways by which compounding morphological awareness is related to reading comprehension: Evidence from Chinese second graders. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 193-212. <https://doi.org/10.1002/rrq.262>
- Kim, Y.-S.G. (2023). Executive functions and morphological awareness explain the shared variance between Word reading and listening comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 27(5), 451-474. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2195112>
- Kim, Y-S. (2010). Componential skills in early spelling development in Korean. *Scientific Studies, of Reading*, 14(2), 137-158.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. TDK.
- Korkmaz, Z. (2019). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. TDK.
- Kuzucu Öрге, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: Cognitive and linguistic variables* [Master's thesis, Boğaziçi University]. YÖK. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/323469>
- Lee, J.W., Wolters, A. ve Kim, Y-Suk Grace. (2022). The relations of morphological awareness with language and literacy skills vary depending on orthographic depth and nature of morphological awareness. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543221123816>
- Leonet, O., Cenoz, J. ve Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J. ve Deacon, S. H. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of experimental child psychology*, 160, 1-20.
- Liu, Y., Groen, M. A. ve Cain, K. (2023). The association between morphological awareness and reading comprehension in children: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 100571.
- Memiş, M. R. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1355-1368.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-34.

- Özkaya, P.G. ve Altuntaş, M. (2021). Kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma: Bir yaratıcı drama uygulaması örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(9.4), 219-231.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci & B. Ahi, Çev.), (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Reed, D. K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K–12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36–49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00261.x>
- Rispens, J. E., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and writing*, 21, 587-607.
- Ruan, Y., Georgiou, G., Song, S., Li, Y. ve Shu, H. (2018). Does writing system influence the association between phonological awareness, morphological awareness, and reading? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 180-202. <https://doi.org/10.1037/edu0000216>
- Silinkas, G., Gedutiene, R., Torppa, M. ve Raiziene, S. (2023). Simple view of reading across the transition from kindergarten to Grade 1 in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2220848>
- Şahin, F., Yıldırım, M., Sürmeli, H., & Güven, İ. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreci becerilerinin değerlendirilmesi için bir test geliştirme çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(2), 124-138.
- Tigher, E. ve Binder, K. (2015). An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied Psycholinguistics*, 36, 245-273. <https://doi.org/10.17/S0142716413000222>
- Togni, L.D. (2023). Morphological awareness and vocabulary acquisition. The contribution of explicit morphological instruction in the acquisition of L2 vocabulary. *International Journal of Multilingual Education*, 24, 37-52.
- Uzunoğlu, D., Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2).
- Varol, Ç. ve Akçataş, A. (2021a). Türkiye Türkçesinde fiilden isim yapan eklerin morfo-semantic işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 199-226. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948328>
- Varol, Ç. ve Akçataş, A. (2021b). Türkiye Türkçesinde isimden isim yapan eklerin morfo-semantic işlevleri. *Kesit Akademi*, (26), 410-427.
- Vural, H. ve Böler, T. (2017). *Ses ve şekil bilgisi*. Kesit.
- Wang, Z., Xie, R., Wu, X., Xia, Y., Yu, Y., Nguyen, T.P. ve Cheng, Z. (2023). Unpacking the relation between morphological awareness and reading comprehension

in Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 773-789.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12591>

- Yastı, M. (2007). Türkçe deyimlerde geçen ikilemelerin ses ve şekil özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 51-87.
- Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretime yaratıcı dramının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK.
<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/584558?show=full>
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldırım, K., Gök, S. ve Kılınç, K. (2023). Zihin kuramı: İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 25-43.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, 87-98.

Ek

Şekil/Biçim Bilgisi Testi (Örnek Maddeler)

Kelime Türetme Alt Testi

1. Çamaşır makinesi, buzdolabı ve telefon gibi birçok _____ hayatımızı zorlaştıran bir soruna çözüm olarak ortaya çıkmıştır. (**bul**)
2. Bu otobüsle kırk beş _____ seyahat edebilir. (**yol**)
3. Büyüklerimize _____ göstermeliyiz. (**say**)

Bölümleme/Eksiltme Alt Testi

1. _____ arkadaşlar konsere gittiler. (**gençlik**)
2. Gamze tatile çıkarken yanına _____ tane kitap aldı. (**üçüz**)
3. _____ sınırını aştığı için trafik cezası aldı. (**hızlı**)

Extended Abstract

Purpose of The Research

The branch of grammar that examines the roots and suffixes in a language, their ways of combining, the meaning and functions of the suffixes, the inflectional and derivational features of the language, and other issues related to shape is called morphology (Vural and Böler, 2017). Turkish also has its own characteristics in terms of form. Turkish is an agglutinative language. In this context, a structure emerges in which the word roots remain constant and derivational and inflectional suffixes, which have different functions, are added to the unchanging roots. All changes and developments in the language occur based on the combination of roots and suffixes (Aktan, 2016; Ergin, 2019; Demir, 2019; Korkmaz, 2017; Vural and Böler, 2017). Since it is an agglutinative language, roots, suffixes and their combination features are of great importance in Turkish compared to other languages.

When scientific studies focusing on reading skills, both at national and international levels, are examined, it is emphasized that teaching the rules for grammar in general and grammar components in particular, and awareness of these rules are important for both word recognition and comprehension skills. We can express morphological knowledge as one of them. When both theoretical and empirical discussions about word recognition skills are evaluated in different scientific studies, it is seen that morphologic awareness is one of the most important direct predictors of word recognition skill and indirectly of reading comprehension (Acarlar and Johnston, 2011; Aydın and Yıldırım, 2017; Akbulut, 2019; Durgunoğlu, 2003; Kim, 2016, 2017, 2020; Yıldırım and Rasinski, 2014; Yıldırım et al., 2017).

It can be stated that there are not many studies in the Turkish language context that include morphology and examine its relationships with other language skills. The fact that Turkish is a transparent language can be cited as a reason. This situation may have created the perception that the studies to be carried out in this context are not very important, especially in terms of grammar. Because there may have been opinions that learning and teaching such language-cognitive skills would not be difficult due to the structure of Turkish. Again, the importance/unimportance attributed to grammatical content in the programs may have affected this process. Apart from this, the reflections of the exams held at the national level on the prepared program contents and related teaching materials may have affected this situation (LGS exam, common exams, etc.). Another reason may be that there are not many tests that examine these cognitive skills in a relational context. This reason in particular was at the focus of this study and it was aimed to develop the morphological knowledge test at the 3rd grade level of primary school. In this context, answers were sought to the following questions regarding the test:

1. What are the parametric properties of the morphological knowledge subtests?
2. Do the morphological knowledge subtests and the entire test reveal appropriate reliability values?

Method

Participants

Validity and reliability studies of the morphological knowledge (morphological awareness) test were conducted with 3rd grade students studying in three different classes of a public school in Efeler district of Aydın province. 110 students could be reached because there were students who were absent during the applications. No special needs (mental or physical) were reported by the families and classroom teachers of the students participating in the study. Both their families and teachers stated that all students participating in the study were at normal levels in terms of their individual and developmental characteristics.

Data Collection Tool

The morphological knowledge test was inspired by different studies (e.g., Carlisle, 2000; Lee, 2022; Kim, 2010; Leonet et al., 2020) and was tried to be prepared in accordance with the Turkish language context. The test consists of two subtests. The test includes 42 items in total. There are 21 items in each subtest. One of these tests is the derivation test and the other is the decomposition test. While creating the tests, they were taken from scientific grammar books (e.g., Demir, 2019; Ergin, 2019; Vural and Böler, 2017; Aktan, 2016; Karahan, 2006; Korkmaz, 2017, 2019) and primary school 3rd grade Turkish textbooks (e.g., Aslan, 2021; Dağlıoğlu, 2019; Karaduman et al., 2019) were used. In the subtests, attention was paid to the equality of the number of verb stems and noun stems in the items. While choosing words appropriate to the grade level for the subtests, care was taken to ensure that the selected words (nouns or verbs) were equal in number in terms of the number of syllables. Words with two, three, four and five syllables were included in the test. In the derivation subtest, the student was asked to make the correct addition (adding the correct "suffix") to the word given in the form of root or stem and write it in the blank space in the sentence. In the decomposition subtest, the student was asked to make the correct decrease from the given word (removing the correct "suffix") and write it in the blank space in the sentence. The morphological knowledge test can be used as a whole or in the context of subtests. In addition, students' morphological knowledge of the Turkish language can be evaluated by choosing one of the subtests. Each item in the test is scored as 0-1. Correct answers are evaluated as "1" and incorrect answers are evaluated as "0". During the application process of the test, sample applications are carried out with the students before starting the actual tests. Afterwards, the actual implementation begins. There is no time limitation during the application process. After the pilot application, the test was given its final form.

Data Collection and Analysis

First of all, both ethics committee and official application permissions were obtained. Three different pilot studies of the morphological knowledge test were conducted with seven 3rd grade classes of three different public schools located in Köşk, Nazilli and Efeler districts of Aydın province, respectively. The main reason for conducting three pilot studies for the test is that the test-retest reliability and internal consistency

coefficient values of the first two pilot studies were low. In the third pilot study in Efeler district, 110 students were reached. Sample applications were made before testing. It was ensured that students understood the test sufficiently through sample applications. Then, the test was distributed to all students. No specific time is given for testing. It was observed that students completed the 42 items in the test in an average of 30 minutes in all pilot applications. Students who finished the test early were able to give their tests to the researcher if they wished. In the pilot studies carried out both in Köşk district, Nazilli district and Efeler district, children were not given any information about the second application after the first application. The same procedures were followed in the six applications that constituted the pilot studies of the morphological knowledge test. Since there was no direct teaching in the context of grammar in primary schools during the applications, concepts such as root, stem and suffixes were not explained. The prepared test indirectly measures these skills. The necessary analyzes were carried out on the data obtained after the third pilot application.

First of all, the obtained data was entered into the Excel program. Then, the data was transferred to SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyzes were performed on the data obtained. For item and reliability analysis, first item difficulty and item discrimination scores were calculated. Again, T and P values of the substances in the test are presented. Based on all these scores, descriptive statistics regarding the overall test are presented.

Results

It is seen that the item difficulties of the derivation subtest vary between .55 and .96. It was also determined that the discrimination coefficients of the items varied between .33 and .52. 7 items (2nd, 4th, 5th, 6th, 12th, 14th and 18th items) in the derivation subtest were removed from the test. It can be stated that the remaining items in the subtest have appropriate discrimination and difficulty values in these range coefficients (Field, 2009). The lowest score that can be obtained from the subtest is 0 and the highest score is 14. The average difficulty of the test is .79 and the average discrimination coefficient is .41. According to the t-test results for independent groups, whether there is a significant difference between the lower and upper 27% of the items, it was understood that the discrimination values of the remaining items in the test were significant. The KR-20 reliability coefficient for the derivation subtest was calculated as .77. This result shows that the derivation subtest is reliable.

It is seen that item difficulties in the decomposition subtest vary between .75 and .96. It was also determined that the discrimination coefficients of the items varied between .27 and .75. 7 items in the decomposition subtest (3rd, 4th, 5th, 7th, 8th, 9th and 10th items) were removed from the test. It can be stated that the remaining items in the subtest have appropriate discrimination and difficulty values in these range coefficients (Field, 2009). The lowest score that can be obtained from the subtest is 0 and the highest score is 14. The average difficulty of the test is .88 and the average discrimination coefficient is .50. According to the t-test results for independent

groups, whether there is a significant difference between the lower and upper 27% of the items, it was understood that the discrimination values of the remaining items in the test were significant. The KR-20 reliability coefficient for the decomposition subtest was calculated as .84. This result shows that the decomposition subtest is reliable. When the descriptive statistics of the entire test, consisting of a total of 28 items, were examined, the KR-20 reliability coefficient of the entire test was calculated as .88. At the same time, test-retest reliability was obtained as .92. These results show that the test is reliable.

Conclusion and Discussion

Starting from the first years of school, children's ability to make sense of what they read is of great importance. These competencies play important roles in children's later school success (Cunningham and Stanovic, 1997). According to the simple view of reading, which has been the subject of much research especially in recent times, reading comprehension emerges as a product of word recognition and linguistic comprehension (listening comprehension) components (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). While linguistic comprehension is understanding spoken language and making it meaningful, word recognition is the ability to quickly and accurately pronounce the sounds corresponding to letters (Hoover, 2023; Silinkas et al., 2023). Even if the simple view of reading model is formulated with a simple equation (word recognition x linguistic comprehension), there are different variables under each skill. One of these is morphologic awareness, which is one of the subcomponents of word recognition skill (Kim, 2020a; Kim, 2020b). In addition to word recognition skill, morphological knowledge is also related to listening comprehension (Kim, 2023), reading comprehension (Wang, 2023) and vocabulary (Kim, 2023; Memiş, 2019).

In this context, when the relevant scientific literature was examined, we could not find many studies that included morphological knowledge at the primary school level in the context of Turkish language skills and evaluated reading skills with multiple components. One of the reasons for this can be the lack of standardized assessment tools that can evaluate different cognitive components of reading skill.

The morphological knowledge test structured in this research consists of two subtests. One of these is the derivation subtest and the other is the decomposition subtest. The findings obtained as a result of the analysis showed that the word derivation subtest has a reliable structure and can be used at the 3rd grade level of primary school. Again, the findings obtained as a result of the analysis for the decomposition subtest showed that the decomposition subtest has a reliable structure and can be used at the 3rd grade level of primary school. Analyzes for the overall test showed that the KR-20 reliability coefficient of the test was .88. In addition, the reliability coefficient ($r = .92$) determined by the test-retest method revealed that the test was generally reliable. Students' morphological knowledge can be evaluated using any of the subtests. In addition, students' morphological knowledge can be evaluated in the context of derivation and decomposition by using both subtests. In addition, by applying the test

on 28 items, a measurement process can be structured for the general awareness of the students.

It is important that cognitive skills that constitute different dimensions of reading comprehension can be evaluated with this structured test. Because morphological knowledge is related to word recognition and listening comprehension, which are the two main components of reading (Bishara, 2022; Kim, 2023). It is thought that this structured test will make significant contributions to revealing and evaluating the cognitive structures related to the reading skills of students in a more qualified way, especially at the primary school level. It is hoped that with the increasing number of studies in this direction, educational policies for the teaching and evaluation of more qualified and data-based language skills will be developed in Türkiye.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

ESKİ TÜRK EDEBİYATI HAKKINDAKİ TARTIşMALARDA GENEL BİR BAKIş

AN OVERVIEW OF THE DEBATES ABOUT OLD TURKISH LITERATURE

Metin CEYLAN*

*Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, metinceylan684@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4622-2760

Referans: Ceylan, M. (2024). Eski Türk Edebiyatı Hakkındaki Tartışmalara Genel Bir Bakış. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 52-76

Gönderilme Tarihi: 09.05.2024

Kabul Tarihi : 11.06.2024

Özet: Eski Türk edebiyatı XIII. yüzyıldan başlamak suretiyle XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar devam eden, yaklaşık altı yüzyıl boyunca Türk toplumunun duygu, düşünce ve hayat serüvenini içine alan bir olgudur. Bu edebiyatın, kuramsal olarak İslam kültürüne sıkı sıkıya bağlı olması, başlangıçta Fars edebiyatını örnek alışı, uzun yıllar onun etkisi altında devam etmesi ve Ağırlıklı olarak Arapça-Farsça kelimelerle üretilmiş bir edebiyat niteliğine sahip bulunuşu, onun kimi zaman olumsuz değerlendirmelere maruz kalmasının en önemli sebeplerindendir. Eski Türk edebiyatıyla ilgili genel eleştiriler, on yedi ve on sekizinci yüzyıllarda bazı Türk şair ve yazarlarınca dile getirilmiştir. Edebiyatın temel unsurlarıyla alakalı eleştiriler on dokuzuncu yüzyıldan itibaren Türk aydınlarının yeni bir medeniyet arayışı içerisinde Avrupa'ya yönelmeleri ile hız kazanmıştır. Devlet sisteminde uygulanan yenileşme hareketleriyle beraber sosyal ve kültürel hayattaki değişimlerden sonra yoğunlaşarak cumhuriyet döneminde yeni rejimin de ideolojik teşvik ve yönlendirmeleriyle söz konusu eleştiriler, zirveye ulaşmış ve günümüze kadar devam etmiştir.

Bu çalışmada, oldukça kapsamlı bir niteliğe sahip bulunan Eski Türk edebiyatının mahiyeti, günümüze bakan yönüyle ilgili bazı aydınların muhtasar

değerlendirmeleri ve eleştirileri esas alınarak incelenmiştir. Yerli ve yabancı aydınların edebiyatla ilgili değerlendirmelerinden seçilen paragraflar, Eski Türk edebiyatının eleştirildiği hususlar, belli başlı birkaç başlık altında kategorize edilerek analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eski Türk Edebiyatı, Divan edebiyatı, Eleştiri, Dil

Abstract: Old Turkish literature is a phenomenon that started in the eighteenth century and continued until the second half of the nineteenth century, encompassing the feelings, thoughts and life adventure of Turkish society for about six centuries. The fact that Old Turkish literature is theoretically closely tied to Islamic culture, that it was initially modeled on Persian literature, that it continued under its influence for many years, and that it has the characteristics of a literature produced with Arabic-Persian words are among the most important reasons why it is sometimes subjected to negative evaluations. General criticisms of Old Turkish literature were voiced by some Turkish poets and writers in the seventeenth and eighteenth centuries. Criticism of the basic elements of literature gained momentum in the nineteenth century as Turkish intellectuals turned to Europe in search of a new civilization. These criticisms intensified after the changes in social and cultural life with the renewal movements implemented in the state system and reached their peak in the republican period with the ideological encouragement and guidance of the new regime and have continued until today.

In this study, the nature of Old Turkish literature, which has a very comprehensive nature, has been evaluated on the basis of the evaluations and criticisms of some intellectuals related to the aspect of the present day. Paragraphs selected from the evaluations of local and foreign intellectuals about literature, the issues in which Old Turkish literature is criticized are categorized and analyzed under a few main headings.

Keywords: Old Turkish Literature, Divan Literature, Criticism, Language

1.Giriş

Eski Türk edebiyatıyla ilgili günümüzde ileri sürülen en önemli eleştiriler; onun halktan kopuk, gayri milli bir zümre edebiyatı oluşu gibi yaygın bir kanaatin bulunmasıdır. Dilinin, zamanımıza göre ağır olarak telakki edilmesi, ölü bilgilere dayalı belli başlı sabit mazmunların kullanılması; özellikle aruzun, bu edebiyatın teşekkülünde bir yapı taşı niteliğine sahip bulunması bu yargıyı güçlendiren faktörlerdir. Bütün bu hususlar bir arada değerlendirildiğinde bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bunlardan ilki; Eski Türk edebiyatının günümüzdeki en önemli probleminin anlaşılma problemi olmasıdır. Bunun en belirgin sebebi ise Divan şiirinde kullanılan dilin, bugüne göre daha eski olması ve Arapça- Farsça kelimelerin yoğun bir şekilde yer almasıdır. Diğeri ise bu edebiyatın günümüz itibarıyla geçerli bir edebiyat olmaktan uzak bulunuşu ile ilgili kanaattir. Bunun sebebi ise kullanılan mazmunların ve konularının, çağ dışı sayılması ve itibar görmemesidir. Eski Türk edebiyatıyla ilgili belki daha önemli bir mesele ise yüzyıllar boyu binlerce şair ve yazarın emeğiyle vücuda getirilmiş bulunan, oldukça değerli ürünlerin verildiği edebi birikimin, köhnemiş eşyalar gibi bir tarafa atılmasıdır.

Toplumun kendine ait bu kaynaklardan, şu ya da bu gerekçelerle yararlanamaması, onun sadece yüzyılların birikiminden uzak kalmasına sebep olmamış, halkın önemli bir sanat geleneğinden de mahrum kalmasıyla sonuçlanmıştır.

Hangi cihetten bakılırsa bakılsın, Eski Türk edebiyat, uzun zaman dilimi içerisindeki varlığıyla Anadolu, Rumeli, Arap Yarımadası ve Kuzey Afrika coğrafyasında yaşayan şair ve yazarların müşterek emeğiyle vücuda getirdikleri bir edebiyattır. Bu edebiyat, Türk toplumunun tarihi süreç içinde geçirdiği değişim evrelerine paralel olarak değişip gelişmiş olan bir edebiyattır. Şu kadar var ki dünya edebiyatlarının benzer süreçlerden geçtiği bilinen bir gerçektir. Dünya milletlerinin ve edebiyatlarının geçirdikleri merhalelere rağmen bugün sahip oldukları edebiyatlar ve o toplumların ortaya koyduğu edebi ürünler, onların hayat serüvenlerinin, milli karakterlerinin ve estetik anlayışlarının yansıması olarak görülür.

Milletlerin dünya coğrafyası üzerindeki maceralarını akarsulara benzetirsek karşımıza şöyle temsili bir tablo çıkar. Dağların zirvelerinden küçük kaynaklar halinde aşağılara doğru akan sular, geçtikleri güzergâhlardan bünyelerine çok değişik mineraller alırlar. Bunun karşılığında bu sular da o bölgelere, geldikleri coğrafyalardan taşıdıkları daha farklı unsurlar bırakırlar. Neticede denizlere ulaştıklarında söz konusu suların özelliği birçok bakımdan değişmiş olur. Fakat bu sular, başlangıçtaki ana yapılarını, karışmış oldukları suların içinde hala muhafaza etmektedirler. Türkler de Altaylardan Anadolu'ya ve dünyanın muhtelif coğrafyalarına yayılırken temas kurdukları toplumlardan, kültürel bakımdan bazı unsurları bünyelerine almış ve kendileri de onlara bir şeyler vermişlerdir. Türklerin, yeni bir medeniyet iklimine girmeleriyle İslâm'dan ve yine eski bir medeniyete ve edebi dile sahip olan Farslardan etkilenmiş olmaları, tabii karşılanması gereken bir durumdur. Çünkü köklü medeniyetler ve dinamik toplumlar başka milletleri etkileyen özelliklere sahiptirler. Bundan dolayı milletlerin birbirlerini karşılıklı etkilemeleri doğal kabul edilir. Dolayısıyla Türklerin uzun bir zaman diliminde ortaya koyduğu edebi ürünler, kendi kültür kodlarını içinde barındırmaktadır. Eski Türk edebiyatını değerlendirilirken öncelikle bu durumun göz önünde bulundurulması icap eder.

Bilindiği üzere Türkler, Mâveraünnehr'i ele geçirmek amacıyla açılan savaşlarda ilk kez İslâm ordularıyla karşı karşıya geldiler. IX. yüzyılda Müslümanlığı kabul etmelerinin ardından bu dinin yayılıp güçlenmesi, İslâm uygarlığının Ön Asya'da gelişip yayılmasında önemli ölçüde rol sahibi oldular. İslâmiyet'in kabulü, Türklerin tarihinde ve toplum hayatında birçok değişimin başlangıcı olmuştur. Zaman geçtikçe yeni din ve medeniyet iklimi Türk dilini ve edebiyatını da derinden etkilemiş, bu etkileşim sürecinde onun, Fars ve Arap edebiyatlarının tesirinde kalmasına neden olmuştur. Bu edebiyatlarda aruz vezni ile yazılan mesnevi, kaside, gazel gibi nazım biçimleri, Türk edebiyatında da kullanılmaya başlanmış, Arapça ve Farsça sözcüklerle gramer kuralları, Türk diline girmekte gecikmemiştir.¹ Buna karşılık birçok Türk şairi, Arap ve Fars edebiyatını çok iyi bildiği halde Arapça ve Farsça sözcük ve tamlamaları kullanmakla birlikte, İran şairlerini taklit etmemiş, Türkçeye ve Türk zevkine sıkı sıkıya

¹ Ahmet Necdet, "Divan Şiirinin Gelişimi", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, (İstanbul: Adam Yayınları, 1995) s. 11-12

bağlı kalmışlardır. Hatta konuşma dilinin doğallığını bozmadan gazeller yazmaya çalışmışlar ve bu konuda başarılı olmuşlardır. Bu duruma XV. yüzyıl şairlerinden Necati'yi örnek olarak gösterebiliriz. XVI. yüzyıl, Osmanlı İmparatorluğu sınırlarının Macaristan'dan, Kırım'a, İran'dan, Kuzey Arabistan'a kadar yayıldığı ve yükselme dönemini yaşadığı bir devirdir. Bu yükseliş dönemine paralel olarak Osmanlı coğrafyasının birçok yerindeki şairler ve yazarlar, meydana getirdikleri edebi ürünlerle Türk edebiyatının gelişmesi hususunda gayret sarf etmişlerdir. Eski Türk edebiyatını bilimsel metotlara göre inceleyen ve onu çeşitli dönemlere göre tasnif ederek edebiyat tarihini yazan M. Fuat Köprülü'ye göre bu yüzyıl, Divan edebiyatında İran şairleri ölçüsünde eserler verildiği için, Acem klasizminin yanında Türk klasizminin kurulduğu bir dönüm noktası olarak kabul edilmelidir.² Eski Türk edebiyatının Osmanlı coğrafyasındaki bu serüveni birçok yetenekli şair ve yazarın gayretiyle, XIX. yüzyılın yarısına kadar devam etmiştir. Türk edebiyatı, sözlü ve yazılı ürünlerle edebiyat literatürne katkı sağladığı dönemler itibarıyla; **İslamiyet'ten Önce Türk edebiyatı, İslam etkisinde Türk edebiyatı** (Eski Türk edebiyatı), **Halk edebiyatı** ve **Tasavvuf (tekke) edebiyatı** şeklinde gelişmesini sürdürürken on dokuzuncu yüzyıldan sonra artık **Batı kültürü etkisinde gelişen Türk edebiyatı** olarak yoluna devam edecektir. Ancak Eski Türk edebiyatıyla ilgili eleştiriler de bu devirde ortaya çıkmaya başlamıştır. 1839 tarihinde ilan edilen Tanzimat Fermanı ile birlikte Osmanlı toplumu siyasi, sosyal ve kültürel bakımdan bir dizi değişim geçirmiştir. Osmanlı aydınları, Avrupa'daki sosyal ve siyasi gelişmeleri izliyor, batı kültür ve edebiyatından da etkileniyorlardı. Tanzimat edebiyatı da bu süreçte Eski Türk edebiyatına tepki olarak ortaya çıkmış, Edebiyatla ilgili eleştiriler de bu dönemden sonra başlamıştır. Aydınlar arasındaki karşılıklı eleştiriler muhtelif konularla birlikte daha çok şiir alanında cereyan etmiştir. Yenilikçilerin, eski Türk şiirini eleştirirken teknik olarak eski şiir tarzından kopmamış olmaları, İnci Enginün'e göre onların, eski şiire karşı temel mücadelelerinde bir zayıflık olarak değerlendirilmektedir. "Şiir, Türk Edebiyatı'nın en güçlü türü olduğu için yeni şiir akımlarına direnme de daha güçlü olmuş, en şiddetli tartışmalar şiir alanında görülmüştür. Şairler farklı bir şiirle karşılaştıklarında, bu tür edebiyatı mantıklarıyla tercih etmekle birlikte, alışkanlıklarından vazgeçememişler, eski tarzda şiir söylemeye devam etmişlerdir."³

Eski Türk edebiyatının tenkide tabi tutulmasına yol açan sebeplerden biri de Avrupa'ya gönderilen gençlerin orada yeni bir edebiyatın etkisinde kalarak, Türk edebiyatının temel unsurlarıyla karşı karşıya gelecek bir takım edebi eserlerle yeni bir edebi anlayış ortaya koymaya çalışmaları olmuştur. "**Batı'daki bilim ve tekniği öğrenmesi için Avrupa'ya gönderilen gençlerin oradaki edebiyatı tanınması ve ardından da bu edebiyata ait çeviriler yapmasıyla Divan şiiri, yeni bir zihniyetin ürünü olan eserlerle karşı karşıya gelir. Bu yeni şiirin yerleşmesi ve tutunması için de, Divan şiirine karşı**

² Mehmet Fuat Köprülü, *Türk Edebiyatı Tarihi*, (İstanbul: Ötüken Yayınları, 1980), s.382

³ İnci Enginün, *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*(İstanbul: Dergâh Yayınları, 2007)

şiddetli bir hücum başlar.⁴ Ancak Tanzimat'tan Cumhuriyete uzanan zaman diliminde farklı arayışlara yönelen yenilikçilerin, şiir söylemede muhteva olarak yeni arayışlar içinde olmaları ve farklı mazmunları kullanmakla birlikte şekil bakımından eski şiir tekniğini terk edememeleri, bir çelişki olarak değerlendirilebileceği gibi bütüncül olarak yeni bir edebiyat teorisi ortaya koymaktan da mahrum bulduklarını göstermektedir. Eski ve yeni tartışmalarının devam ettiği bu hengâmede, eski edebiyatın ve şiir anlayışının devam edebilmesi için birtakım teşekküllerle faaliyetler yürütmeye çalışan aydınlar da olmuştur. Tanzimat dönemi şair ve yazarlarından başka Encümen-i Şuara aydınlarını da bu faaliyetler içinde görmek mümkündür.

Eski Türk edebiyatının mahiyetiyle alakalı yerli ve yabancı birçok yazarın ve edebiyat tarihçisinin değişik görüşleri vardır. Bu yazarlar, genel itibariyle edebiyatın içeriği ve biçimsel özellikleri noktasında fikirleri ileri sürmüşlerdir. Bunlar, Eski Türk edebiyatının lehinde ve aleyhinde ortaya konulan görüşlerdir. Bu makalede, yerli ve yabancı birtakım aydınların Eski Türk edebiyatıyla alakalı değerlendirmeleri ele alınarak analiz edilmiştir. Aydınlar, bu edebiyatla ilgili düşüncelerini belli konulara münhasır bir şekilde ifade etmekten ziyade birçok konuyu bir arada zikretmişlerdir. Onların değerlendirmelerini kategorize ederek belli başlıklar altında sınıflandırmak zor olmakla birlikte bu görüşler birkaç temel başlık altında sıralanarak analiz edilmiştir.

1- Eski Türk Edebiyatının Halktan Kopuk Gayrı Milli Bir Edebiyat Oluşu

Eski Türk edebiyatının günümüzde de en fazla tenkide maruz kaldığı hususların başında, bu edebiyatın, halkın gerçek hayatıyla ilgisinin olmamasıdır. Bu eleştiriye göre, şair ve yazarlar halkın yaşamıyla ilgili meselelerden uzaktırlar. Verilen eserler ise içtimai meselelerden ziyade birtakım insanların hayallerine dayanan, şahsi duygularını abartılı ve sanatlı bir şekilde dile getirdikleri ruhsuz eserlerdir. Bu bakış açısına göre Eski Türk edebiyatı orijinal ve milli bir edebiyat olmaktan ziyade kişisel bir edebiyattır.

Cumhuriyet döneminin önemli edebiyat tarihçilerinden biri, Agâh Sırrı Levend'dir. Levend, yukarıda bir nazariye olarak ifade edilen hususların nerede ise tümünü bir realiteymiş gibi kabul eder. Levend, Eski Türk edebiyatının, kendi dönemindeki halkın yaşamını belli ölçüde yansıttığını ancak içinde canlı bir hayat hamlesinin bulunmadığını ileri sürer: **“Divan edebiyatı, içinde bir hayat hamlesi taşıyan canlı bir edebiyat değildir. Hiçbir edebiyatın, bulunduğu cemiyetin hayatını aksettirmemesine imkân yoktur. Bu itibarla Divan edebiyatında o zamanki cemiyetin hayatını bulmak mümkündür. Ancak eski edebiyatımız, bir hayat edebiyatı vasfını haiz olamaz”**.⁵ Levend, Divan şairlerini Türk halkının sosyal meselelerinden ziyade kendi duygu ve düşüncelerini dile getiren ferdiyetçi şairler olarak nitelendirmiş, onları ve meydana getirdikleri edebiyatı şöyle vasıflandırmıştır: **“Divan edebiyatı içtimai bir edebiyat değildir. Aksine olarak divan şairi daima ferdi tahassüslere yer ve değer vermiş,**

⁴ Nilüfer İlhan, “Yeninin İçinde Eski: Tanzimat Dönemi Romanlarına Divan Şiirinin Yansıması” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (2012): Volume 7/4

⁵ Agâh Sırrı Levend, *Ümmet Çağı Türk Edebiyatı*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1962), s. 27

içtimai mevzularla alakalanmayı fazla düşünmemiştir. Divan edebiyatı orijinal bir edebiyat değildir”⁶.

Tanpınar, Eski Türk edebiyatının özelliklerinden bahsederken onun beslendiği kaynaklar üzerinde durur. Bu edebiyatın, mitolojiden din anlayışına hatta coğrafyaya kadar bize ait olmayan unsurları aşlamaya çalıştığını ileri sürer. **“Eski şiir, Fars edebiyatından yalnız kelime zevkini ve hayal sistemini almaz; onun yarı tarihî ve çok İslamlaşmış mitolojisini, imparatorluğun şartları ve tarihi ile biraz daha genişleyen coğrafyasını da alır. Uzaklaştıkça vuzuhunu kaybeden ve masallaşan bu coğrafya, Çin’den başlar, Tuna’ya ve hatta Fas’a, Habeşistan’a kadar gider. İstanbul ve İstanbul Sâfiyelerinin dışında bize ait şeylerden âdetâ sakınan bu edebiyatta, Arabistan coğrafyası, imparatorluğun bir parçası olmaktan ziyade kültür veya din ile ilgili olarak mevcuttur”⁷.**

Namık Kemal, 1866 yıllarında kaleme aldığı **“Lisân-ı Osmanî’nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmilidir”** adlı makalesinde, Eski Türk edebiyatına o gün itibariyle en tavizsiz eleştirilerde bulunmakla birlikte edebi lisanımızın, ifade kabiliyetiyle muazzam güzellikleri içinde barındıran bir lisan olduğunu belirtir. Türk dilinin, üç iklimin –Arap, İran, Rum- kültür ve medeniyetlerinin özünü ve güzelliklerini yansıtmaya ile dünya dilleri içinde, en önemlilerinden sayılmaya layık bir lisan olduğunu ifade eder. **“Türkçemiz bir lisanıdır ki, bilkuvve şâmil olduğu muhassenâta göre, dünyada en birinci lisanlardan addolunmağa şâyândır. Çünkü zemin-i ifadesi menâkib-i tabîyyât için tertib olunmuş bir nümûne-hâne gibi üç iklim-i cesîmin mahsul-i tabiatını câmi’ bulunduğ u için, derûnunda cilvesâz-ı tenezzüh olan ebkâr-ı endişe Arab bâdiyelerinin esmâr-i efkârıyla Rum ve İran çemenzârlarının ezhâr-ı âsârını cem’ ederek gül-deste-i beyânına beğendiği gibi ziyet verebilir”⁸.**

Türk edebiyatını Tanzimat akımıyla başlatmanın milli varlığımıza dar ve yapma bir anlam vermek olduğunu ifade eden Sabahattin Eyüboğ lu ise edebiyattaki sürekliliğin üzerinde durarak bu edebiyatın Türk milletinin tarihiyle, kültürüyle ve tefekkürüyle bir bütünlük arz ettiğini belirtir: **“Divan edebiyatımız tıpkı halk edebiyatımız gibi, bizim eski varlığımız, bilinçaltımız, kaybolmuş cennetimizdi. Yeni Türk san’atkârı Avrupa’ya Frenk hayranlığı ile gidip Türk hayranlığı ile dönen adamdır”⁹.**

⁶ Ağâh Sırrı Levend, *Divan Edebiyatı, Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*, (İstanbul: Enderun Kitabevi, 1994), s.638

⁷ Ahmet Hamdi Tanpınar, *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, (İstanbul: Çağlayan Kitabevi, 1985), s. 4-5

⁸ Mehmet Kaplan, İnci Enginün, Birol Emil, *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi, C: III*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1994), s.187-188

⁹ Bâki Asiltürk, “Sabahattin Eyüboğ lu’nun Şiir Görüşü”, *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (İstanbul, 2014): Cilt 1, Sayı 1, s. 154

Amerikalı akademisyen ve edebiyat tarihçisi W. Andrews, “Şiirin Sesi Toplumun Şarkısı” adlı eserinde Divan şiirinin kendisini üreten kültürün ve toplumun hayatıyla her bakımdan alışveriş içinde olduğunu belirtir.¹⁰

Yahya Kemal Beyatlı, Meşrutiyet’ten önce birçok edebî akımın zuhur etmiş olmasına rağmen bunların Divan şiirine karşı hücum etmediklerini; **“milletin şiirini kendi fikirlerine göre bir inhisar kaydı altına almak müddeasında bulunmadıklarını”** zikreder.¹¹ Yahya Kemal, Meşrutiyet’ten sonra, Alafranga Türkler diye vasıflandırdığı birtakım heyecanlı genç şairlerin türediğini söyler. Bunların gerçek manada şiir yazmaktan ziyade "Nasıl bir şiir isteriz" başlığıyla çeşitli yazılar yazarak şiirin topluma fayda sağlaması gereken bir mefhum olması gerektiğini iddia eden bir topluluk olduğunu ileri sürer. **“Lâkin Meşrutiyet'ten sonra, bir şair zümresini ve yeni bir çıkışı demirden elinde tutan bir baş zuhur etmediğinden, benlik taşkınlığından başka bir kudreti olmayan teferrüt coşkunları şiirin mutlak tariflerini ortaya sürdüler. Gelip geçici dâhilerin, birbirinin ayağını kaydırarak teselsül ettiklerini gördük. Lâkin bunların arkasından, hemen, daha vahim bir takım türedi. Bu takımdaki müddeiler, evvelkiler gibi, şiirle alâkadar da değildiler; şiiri söylediklerinden veyahut anladıklarından değil, şiiri cemiyet-i beşeriyeye en nâfi ve uygun bir kıymeti talep eden rehberlerdi”**.¹² Yahya Kemal bu gençlerin, Divan şiirine karşı çıkarken, bunu sanat kaygısıyla yapmadıklarını, zamanın modasına uyarak batılılaşmanın rüzgârıyla ve devrin telakkilerine göre böyle hareket ettiklerini söyler.

2- Eski Türk Edebiyatının Yüksek Zümre Edebiyatı Oluşu

Eski Türk edebiyatına getirilen önemli eleştirilerden biri de onun belli bir zümre ve tabakanın anlayabileceği nitelikte eğitim ve kültür birikimini gerektiren aydın bir zümreye hitap etmesidir. Bu iddia sahipleri, Eski Türk edebiyatının, sıradan halkın okuyup anlayabileceği ve eser verebileceği bir edebiyat olmaktan uzak bulunduğunu; milli bir edebiyattan ziyade toplumdan izole edilmiş, belli bir tabakanın iştigal ettiği melez bir edebiyat olduğunu ileri sürerler. Çünkü bu edebiyat muhitinde yazılmış bir eseri anlayabilmek için Arapça ve Farsçayı belli seviyede bilmek gerekir. Şair ve yazarların ise bu dilleri çok iyi bilmeleri zorunludur. Edebi eserler ister nazım şeklinde yazılmış olsun isterse nesir. Bu eserlerin dili, halkın konuştuğu dilden farklıdır. Bu dil, kendine has özellikleri içinde barındıran melez bir dildir. Eserlerin sadece dili özel değildir. Yazılış maksatları, konuları ve kullanılan mazmunları da sıradan halkın anlayabileceği ve hayatında yer alan unsurlar değildir.

Eski Türk edebiyatının, medeniyet âlemine büyük bir iftiharla sunulan bir sanat mahsulü olduğunu iddia eden Ali Nihad Tarlan, ona getirilen eleştirilerden; **“havas-avam”** ayrımının doğru olmadığını, havâssın da milletin bir parçası olduğunu, bunun aksini iddia etmenin cehalet olduğunu şöyle ifade eder: **“Divan edebiyatına havas**

¹⁰ Walter G. Andrews, *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı: Osmanlı Gazelinde Anlam ve Gelenek*, (Orj. Poetry's Voice, Society's Song Ottoman Lyric Poetry), çev. Tansel Güney, İstanbul: İletişim Yayınları, 2000),s.77

¹¹ Yahya Kemal Beyatlı, *Güzel Yazılar Denemeler*, (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1999), s. 15-19

¹² Yahya Kemal Beyatlı, *a.g.e.* s. 15-19

edebiyatı deyip onu milli bir edebiyat saymamak, bir milletin içinde havassın o millete mensup olmadığını sanmak kadar câhilâne bir hükümdür. Tefekkürü ve zevki yüksek bir seviyeye erişen bir insan, muhakkak milliyetinden istifa etmiş mi sayılır”.¹³ Ali Nihad Tarlan, Türk milletinin, İslâm medeniyeti içinde bulunduğu sürece bu medeniyet bünyesinde gelişen Arap ve İran Edebiyatından da tabii olarak etkilendiğini belirttiikten sonra bütün bunların karşısında Türk dilinin, İran’ın dili ve edebiyatı, fikri, ruhu üzerinde de etkisinin bulunduğunu dile getirir. **“İnsanda, insan olmak haysiyeti ile en müessir ve en tabii ihtiyaç dindir. İslâmiyet Arap âleminden zuhur etmiş, İran’da, İran’ın millî ve tarihî dehasına uygun bir şekil almış ve oradan Türk dünyasına geçmiştir. Çok eski bir medeniyete sahip olan İran’ın dahi dili ve ruhu üzerinde derin izler bırakmıştır”.**¹⁴

Ziya Paşa, 1868 yıllarında Namık Kemal’le birlikte Londra’da sürgünde iken kaleme aldığı “Şiir ve İnşâ” adlı makalesi ile diğer “Yenici” aydınlar gibi, Eski Türk edebiyatına çeşitli eleştirilerde bulunmuştur. Bu makalede şiiri tarif ederken Osmanlıların ortaya koyduğu şiirin, hem biçim hem de muhteva bakımından Arap ve İran edebiyatından taklit edilen melez bir şiir olduğunu ileri sürmüştür. Osmanlı şiirinin, makalede tarif etmiş olduğu şiir kategorisine bile giremeyeceğini ifade ile Veysî ve Nergisî’yi örnek göstererek nesrin de aynı gerekçelerle Türk nesri olamayacağını iddia etmiştir. Ona göre bu edebiyat ancak belli bir zümrenin yazıp okuyabildiği ve temsil ettiği bir edebiyattır. **“Hayır, bunların hiçbirisi Osmânlı şiiri değildir; zirâ görülür ki bu nazmlarda Osmânlı şâ’irleri şu’arâ-yı İran’a ve şu’arâ-yı İran dahi Araplara taklîd ile melez bir şey yapılmıştır. Ve bu taklîd yalnız üslûb-ı nazmda değil belki efkâr ve meânîye bile sirâye tedip bizim şu’arâ-yı eslâf, edâ-yı nazm u ifâdede ve hayâlât ve meânîde Arap ve Acem’e mümkün mertebe taklide sa’y etmeyi ma’ârifden addetmişler ve acaba bizim mensûb olduğumuz milletin bir lisâni ve şi’ri var mıdır ve bunu ıslâh kâbil midir, aslâ burasını mülâhaza etmemişlerdir. İnşâ yolunda da hâl tamâmıyla böyle olmuştur. Münşeât-ı Ferîdûn ve âsâr-ı Veysî ve Nergisî ve sâir münşeât-ı mu’tebere ele alınsa, içlerinde üçde bir Türkçe kelime bulunmaz. (...).**¹⁵ Fakat Ziya Paşa sonraki yıllarda kaleme aldığı “Harâbât” adlı eseriyile tam aksi istikamette hareket ederek Eski Türk edebiyatını müdafaa etmeye başlamış, hatta bu sebeple kadim dostu Namık Kemal’le bile ters düşmüştür. “Harâbât” adlı eserinden alınan Aşağıdaki manzumede Ziya Paşa; Ahmedî, Necâtî ve Zâtî gibi şairlerin, Türk dilinin edebi olarak inşasına olumlu katkılarının bulunduğunu ifade eder;

“Eslâfda Ahmed ü Necâtî

Avâre-i dilşikeste Zatî

Türkî suhana temel komuşlar

¹³ Ali Nihad Tarlan, *Edebiyat Meseleleri*, (İstanbul: Ötüken Yayınları, 1981), s. 32

¹⁴ Tarlan, *a.g.e.* s. 30

¹⁵ Ziya Paşa, “Şi’r ve İnşâ”, *Hürriyet*, Nr. 11, 20 Cemâziye’l-Evvel 1285 / 7 Eylül 1868, (Londra: 1868) *Sürgünde Muhalefet: Namık Kemal’in Hürriyet Gazetesi* (1868-1869), Eksiksiz Tüm Koleksiyon, 1.bs., (İstanbul: Vakıf Bank Kültür Yayınları, 2018), C. 1, s. 50-53

Gerçi, temeli güzel komuşlar”¹⁶

Namık Kemal, Ziya Paşa'nın “Harâbât” adlı antoloji eserini yazmasından çok rahatsız olmuş, onun bu hareketini yıllardır beraber mücadelesini verdikleri yeni bir edebiyat inşa etme idealine karşı en önemli tavırlardan biri olarak değerlendirmiştir. Namık Kemal'e göre Ziya Paşa, gerçekleştirmek için beraber yola çıktıkları hedeflerinden geri dönmüş ve bir nevi davalarına ihanet etmiştir. Namık Kemal, Ziya Paşa'nın ilmi, edebi ve resmi makamını da hedef alacak şekilde ince ta'rizlerle eleştirmektedir; “(...) **yolunda olan ifadât-ı seniyyelerinin tarih-i edebiyatımızla hiç muvafakatı varmıdır? Hazret-i Mevlânâ ve Sultan Veled ne cihetle unutulmuş? Mevlid'inin her beyti sehl-i mümteni addolunan Süleyman Dede niçin tahattur buyrulmamış? Şahid'inin Türkî âsârı acaba manzûr-ı devletleri olmamış mıdır? Hatta Nafizin müntehabâtında bile bir gazeli vardır. Yahut Ahmed ve Necâtî ve Zatî dünyaya bu saydığım zatlardan mukaddem mi gelmişlerdir?”¹⁷**

Akademisyen ve edebiyat tarihçisi merhum Mehmet Kaya Bilgegil, Namık Kemal'in “Tahrîb-i Harâbât (1291/1874) ve Ta'kib (1293/ 18 76)” adlı iki risalesiyle Ziya Paşa'ya karşı çıktığını belirtir.¹⁸Bilgegil, onun eleştirilerine kısmen katılmakla birlikte tavrını yadırgadığını ve onun böyle hareket etmesinin, kişisel ve hissi sebeplere dayandığını ifade eder. “**Namık Kemal, Tahrîb-i Harâbât (1291/1874) ve Ta'kib (1293/18 76) adlı iki risalesiyle esere art arda hücum eder. Büsbütün haksız olmamakla beraber yeni nesilden şairlerin şiirlerinden ve kendi eserlerinden çocukluk çağında yazıp değer vermediğini belirttiği bir gazel dışında hiçbir örneğe yer verilmemesi gibi hissi sebeplerle yazılan, tesir ve yankıları günümüze kadar gelmiş olan bu tenkitlerin büyük ölçüde sübjektif nitelikte olduğu göz ardı edilemez. Ziya Paşa, Namık Kemal'in bu suçlamalarına yetmiş dört beyitlik bir manzume ile cevap vermişse de bu manzume yayımlanmamıştır”¹⁹.**

3- Eski Türk Edebiyatının Dilinin Zamanımıza Göre Ağır Oluşu

Eski Türk edebiyatına yöneltilen eleştirilerden birisi de onun dilinin ağır olmasıdır. Malum olduğu üzere bu edebiyatın dili Arapça ve Farsça kelimelerin fazlaca kullanıldığı Osmanlı Türkçesidir. Türkler, Müslüman olduktan sonra yeni bir medeniyet dairesine girmişlerdir. Dâhil oldukları yeni medeni iklim onların, eğitim öğretimden kültürel hayata kadar birçok alanda değişim göstermelerine sebep olmuştur. Türkler bu değişim süreci içerisinde edebiyatlarını da yeni çevreye intibak ettirmeye gayret etmişlerdir. Bunun sonucunda Türk dili ve edebiyatı da yüzyıllar içerisinde değişimden payına düşeni almış ve bugünkü edebi dil seviyesine ulaşmıştır. Bu arada istidradi

¹⁶ Mehmet Kaplan, İnci Enginün, Birol Emil, *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi, C: III*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1994), s.328

¹⁷ Kaplan, Enginün, Emil, *a.g.e.* s. 329

¹⁸ Bu iki risalenin yazılış safhaları hakkında geniş bilgi için bk. Ömer Faruk Akün, *Namık Kemal'in Mektupları*, tür. yer.)

¹⁹ Mehmet Kaya Bilgegil, *Ziya Paşa Üzerinde Bir Araştırma*, (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi, 1970), s. 202-205, 501; a. mlf., *Harâbât Karşısında Namık Kemal*, (İstanbul: 1972), s.125-174

olarak şu hususun da gözden uzak tutulmaması gerekir. Anadolu Selçukluları da dâhil olmak üzere tarihteki bazı Türk devletleri tüm yazışmalarında bazen Arapça, bazen de Farsça olmak üzere Türkçeden başka dilleri kullanmışlardır. Bu dillerin kullanıldığı yıllarda ilim dili Arapça, edebiyat dili çoğunlukla Farsça idi. Türk dilini, devletin kuruluşundan Türkiye Cumhuriyetine gelinceye kadar resmi dil olarak kullanan yegâne Türk devleti Osmanlı devleti olmuştur. Osmanlı Türkçesiyle ilgili birçok mesele tartışılabilir. Ancak Osmanlıların Türk diline ve kültürüne yapmış oldukları hizmetleri göz ardı etmek mümkün değildir.

Eski Türk edebiyatının teşekkül dönemi olan XII. ve XIV. Yüzyıllarda yazılan Türkçe edebi eserler, modern dönem olarak adlandırılan XVIII. yüzyıla göre daha sade bir dille yazılmışlardır. Bilindiği gibi İslami Türk edebiyatında şairler aruz vezni kullanmayı tercih etmişlerdir. Türkçedeki uzun vokalli sesler Arapça ve Farsçaya göre daha az olduğundan, edebiyatın teşekkülü dönemlerinde şairler yazdıkları şiirleri aruza uygulamakta güçlük çekiyorlardı. Zaman geçtikçe Arapçanın ve Farsçanın etkisi hem eğitim hayatında hem de kültür hayatında kendisini göstermeye başladı. Böylece ilmi ve edebi eserlerde Arapça ve Farsça kelimeler daha fazla kullanılır oldu.

Cumhuriyet döneminin Edebiyat Araştırmacısı ve eleştirmenlerinden, Rauf Mutluay'a göre Divan şiirinin asıl problemi Yunus Emre'nin temsil ettiği dil geleneğini devam ettirmemesi ve kullanıldığı süreç içerisinde aruz ölçüsünü esas almış olmasıdır. Mutluay, bu edebiyatın şiirimizi en az beş yüz yıl geri bıraktığını iddia ederek şöyle der: **"Bu yanlışlıklarda aruzun büyük etkileri, Türkçeye karşı etkileri olduğu bellidir. 13. yüzyılda Yunus Emre'nin açtığı yolda yürümeyen Divan dili ve edebiyatı, şiirimizi en az beş yüz yıllık bir gelişimden yoksun bırakır. Ondan sonra dile hiç önem verilmez. Türkçe söyleyişe sırt çevrilir ve bütün özen, aruzun dil zararına kullanım yollarını bulmak uğraşına gösterilir. Divan şiiri, dil olgunluğuna erişmediği için klasik bir sanat değildir."**²⁰ Mutluay, öteden beri Divan şiiri aleyhinde konuşan ve yazan aydınlarımızdan farklı bir şey söylememektedir. Onun değerlendirmeleri ile Tanpınar'ın eleştirileri arasında belli paralellikler görülmektedir.

Tanpınar, tüm olumsuzluklarına rağmen Eski Türk edebiyatının kendine has sosyal bir topluluğu yetiştirerek ortaya çıkardığını, fakat Tanzimat'a kadar müşterek bir dilin teşekkül etmemesini bu edebiyatın "zihnî bir oyunun sanatı" haline gelmesine bağlar. **"Eski dilin paradoksal tarafı, son derece kelimeci olmasına ve baştan aşağı kelime zevkinin idare etmesine rağmen hakiki dil zevkine bir türlü varamamasıdır... Türkçe onlar için Arapçanın ve Arap zihniyetinin hususiyetlerinden doğmuş bir belagatin tatbik sahasıydı."**²¹

Varlık Dergisinin yöneticilerinden ve Cumhuriyet döneminin önemli şair ve yazarlarından Yaşar Nabi Nayır, Divan edebiyatını akademi gibi bir eğitim kurumu olarak görmekle birlikte onun her şeyinin suni ve halktan kopuk bir dille inşa edildiğini iddia eder. **"Esasen son derece sunî olan Divan edebiyatı ifadesi, bu edebî mektebe**

²⁰ Rauf Mutluay, *100 Soruda Türk Edebiyatı*, Birinci Baskı, (İstanbul: Gerçek Yayınevi, 1969)

²¹ Tanpınar, *a.g.e.s.* 3

mensup olanların gayretiyle bir kat daha sunileşmiş ve halk dilinden uzaklaşmıştır.”²²

Ali Nihad Tarlan’a göre milletlerin din değiştirmeleri ve farklı bir medeniyete dâhil olmaları onların, birçok bakımdan değişim göstermelerine sebep olmaktadır. Tarlan’ın ifadesiyle; **“yeni bir din, kendine mahsus tefekkür sisteminin kelimeleriyle gelir ve yeni bir âlem yaratır.”** Dolayısıyla din, toplumu bütün unsurlarıyla etkilemektedir. Tabiatıyla dil de bundan nasibini almaktadır.²³ Tarlan’ın, girmiş olduğumuz yeni medeniyet dairesindeki bu önemli değişimle ilgili görüşleri dikkat çekicidir. **“İnsanı, en derin hayat ihtiyacından kavrayan din, zaruri olarak kendi tefekkürünün ifadesini, kendi dilinde taşır ve bu suretle o medeniyet dairesine giren cemiyetin dili üzerinde müessir olur. Bunu garip ve manasız bulanlar, muazzam bir kanun içinde aksamadan yürüyen kâinat nizamını manasız bulanlardır ki ilim bunlara hitap etmez. Eğer bu garipsedikleri hali beğenmiyorsa, tarihin seyrini değiştirsinler”.**²⁴

Ahmet Hamdi Tanpınar da benzer düşüncelerle Eski Türk edebiyatını, Arap ve Fars edebiyatlarının kuvvetli tesiri altında şekillenen müşterek İslâm medeniyetinin son yaratıcı hamlesi şeklinde vasıflandırır.²⁵ Tanpınar, özellikle dil üzerinde durarak Eski Türk edebiyatının hayal mahsulü bir edebiyat olduğunu fakat bu hayallerin asırlarca değişmeyen semboller kullanması neticesinde özel bir dil meydana getirebildiğini ileri sürer. **“Eski şiirin Tanzimat’tan sonra üzerinde en fazla durulan ve tenkit edilen tarafı, şüphesiz ki, hayal dünyasıdır. Şiirimizde birdenbire bir bütün halinde görülen ve o kadar zevk değişikliğine rağmen asırlarca devam eden bu hazır hayallerin, değişmez sembolü ve çok renkli hususî bir dil yarattığı muhakkaktır. Fakat daha dikkate değer tarafı mücerret dille muayyen bir güzelliğin muayyen bir şekilde övülmesi, hatta muayyen bir aşk tarzını bize vermesidir. Eski edebiyatın en şaşırtıcı tarafı lafız ve mana sanatlarının arasında gidip gelen bir şiir telakkisinin emrinde başka dillere ait bütün incelikleri dilin dehasına yabancı bir nâzım sistemi ile beraber bir lezzet vasıtası olarak almasıdır.”**²⁶

Cumhuriyet döneminin önemli deneme ve eleştiri yazarlarından Nurullah Ataç ise bu konudaki düşüncelerinde gelgitler yaşayan bir aydınımızdır. Ataç, eski şiirimizin düşünce bakımından fakir, yeni duygular dile getirme yönünden eksik, şairlerin kişiliklerini yansıtmaları açısından ise yetersiz olduğunu ifade etmekle birlikte, dil bakımından terk edilmemesi gerektiğini ileri sürer. Ona göre Eski şiirimizden büyük bir duygu, düşünce zenginliği beklemeyelim, gene de okuyalım. Çünkü dilimizi sevmek için başka yol yoktur.²⁷ Ataç, Eski edebiyatı eleştirirken dilin geliştirilmesi hususunda

²² Yaşar Nabi Nayır, “Cumhuriyetin On beş Yılında Edebiyatımız”, *Varlık Dergisi*, (Ankara, Kasım 1938), c. 128, s.115

²³ Tarlan, *a.g.e.* s. 30

²⁴ Tarlan, *a.g.e.* s. 82

²⁵ Tanpınar, *a.g.e.s.* 3

²⁶ Tanpınar, *a.g.e.* s. 11

²⁷ Nurullah Ataç, “Şiirimiz Üzerine”, *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, (İstanbul: Adam Yayınları, 1995) s. 52

ondan başka bir kaynağın bulunmadığını ifade etmekle, aslında bu edebiyatın ne denli zengin ve sağlam bir yapıya sahip bulunduğunu da itiraf etmiş olabilir.

Cevdet Kudret Solok, öncelikle Divan edebiyatıyla ilgili birçok eleştiriye katıldığını ifade ettikten sonra, batı edebiyatını, özellikle Fransız edebiyatını örnek göstererek bir edebiyatın gelişebilmesi için, yerli ve yabancı başka unsurlardan beslenmesinin zaruri olduğunu belirtir.²⁸ **“Türk edebiyatını Batı temeli üzerine kurmanın yararlı olduğuna inanırım. Edebiyatımızı yenileştirmek isteyenlerin bütün söylediklerine katılıyorum. Evet, Divan şiirinin dili yabancı sözcük ve dil kuramlarıyla yüklüdür; ölçüğü, Türkçenin yapısına uygun değildir. Arap ve Fars edebiyatlarından alınan değişmez bir takım nazım biçimleri kullanılmıştır... Kabul, kabul, kabul... Ama bütün bunlar, Divan şiirine büsbütün sırt çevirmek için yeterli sebepler mi? Dediklerine göre, Divan ozanlarımız, -Acem kervanlarını vuran şairlermiş. Bu yargıyı, batının bütün klasik ozan ve yazarlarına uygulayabiliriz. Racine ile Moliere de Yunan ve Latin kervanlarını vurmuşlardır. Hele La Fontaine: Aisopos’un iliğini sömürmüştür. Ne var ki, büyük Fransız edebiyatı bu vurgunlarla beslenip palazlandı.**²⁹ Cevdet Kudret Solok, tüm bu olumsuz bakış açılarına rağmen Divan şiirinin dilinin, uzun yıllar kullanılarak işlenmiş, mevzun, ahenkli ve birbiriyle uyumlu sözcüklerden inşa edilen bir sanat dili olması hasebiyle de yol gösterici oluşunu özellikle vurgular. **“Onun, Tanzimat’tan bu yana eleştirile gelen yanlarının hepsini kabul etsek bile, ders alacağımız bir yanı var ki, kusur diye gösterilen noktaları bağışlamaya yeter: Divan şiiri, sözcükleri seçme, yerli yerine oturtma, birbirleriyle ilişkilerini göz önünde bulundurma, onlarla güzel biçimler yaratma, öze biçimi birbiriyle kaynaştırma yollarını öğretir bize”.**³⁰

Melih Cevdet Anday da, Nurullah Ataç gibi Divan şiirini değerlendirirken kendisiyle yer yer çelişkiye düşer. Bir yerde **“Tanzimat’tan beri durmadan kötülünen Divan şiiri, Cevdet Kudret’in de Türk Dili dergisinde çok doğru olarak belirttiği gibi, dili bakımından yerilse de, yapı ve söz istifi yönünden eşi az gösterilir bir başarıdır”**³¹ derken, başka bir yerde bunun tam tersi düşünceleri savunarak onunla ilgilenen uzman kişilerin dışındakiler için eziyet olduğunu iddia eder. **“Günümüz okurları için, işin mütehasısları müstesna bir eziyettir. Günümüzde şiir açısından kendisinden yararlanacağımız bir şey yoktur. Hele bu gün o evsafa bir divan yazılsa acaba kaç kişi satın alıp okur. Ayrıca bu edebiyata ait, klasiklerimiz diyebileceğimiz kaç eser vardır?..”** Fakat nihayetinde bu edebiyatın şiire özgü mükemmel ifadeleri, lafız ve

²⁸ *Dikkatten uzak tutulmaması gereken bir husus da şudur: Yüzyıllar boyu ilmi, edebi ve kültürel bakımdan gelişmiş başka milletlerle iç içe yaşayan ve imparatorluğun yönetici kesimini temsil eden bir milletin dilinin yalın kalması düşünülemez. Çünkü zaman içerisinde birçok şey değişmektedir. O millet de bu değişime ayak uydurmak zorundadır. Bugün Osmanlı Türkçesi dediğimiz dil, bünyesine aldığı kelimeleri bin yıla yakın bir zaman diliminde işleyerek kendine mal etmiş bir dildir. Ayrıca bu süreçte; ilmi, edebi, diplomatik ve sanatsal olarak bir ifade kabiliyetine ve terminolojisine sahip olmuş bir dildir.*

²⁹ Cevdet Kudret Solok, “Divan Şiirine Uzaktan Merhaba”, *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, (İstanbul: Adam Yayınları, 1995) s. 75

³⁰ Solok, a.g.e. s.83

³¹ Melih Cevdet Anday, “Eski Şiirimiz”, *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, (İstanbul: Adam Yayınları, 1995) s. 84

mana bütünlüğünü ideal biçimde özünde barındırdığından dolayı Türk toplumu için ne derece ehemmiyetli ve değerli olduğunu şu cümlelerle ifade eder: **“Ben yine de Divan şiirinin unutulmasına karşıyım. Şiir sanatının, salt şiire özgü en ustaca söyleniş örneklerini buluyorum onda, sözcüğe sözcük olarak değer biçmenin örneklerini görüyorum, anlamın biçim olarak, yapı olarak görüldüğünü gözlemliyorum”**³²

Bilindiği gibi İslâmiyet, hâkim olduğu milletlerin başta dili olmak üzere kültürünü de birçok yönden etkilemiştir. İslâm dairesine giren Türklerin, zengin bir dile ve edebiyata sahip olmakla birlikte birçok bakımdan mükemmel edebî bir dil olan Arapçaya karşı bigâne kalabilmeleri düşünülemezdi. Kaldı ki, o dönem itibarıyla Arapça, Doğu-İslam medeniyetinin ilmi, edebi, felsefi, teknik ve idari bakımdan tüm ihtiyaçlarını karşılayan bir dildi. Buna ilaveten İslam coğrafyasında –daha sonra İspanya’da- sosyal bilimlerden fen bilimlerine kadar tüm bilimsel alanlarda kullanılan ve eser telif edilen nerde ise tek lisandı. İslam medeniyeti içerisindeki milletlerin kahir ekseriyeti eğitimden bürokratik yazışmalara kadar yer yer bu dili kullanıyorlardı. Çünkü Arapça, ortaçağın en önemli bilim, sanat ve felsefe dillerinden biriydi. Farsça ise binlerce yıllık Pers medeniyetinin işlenmiş bir dili olarak Arapçadan sonra İslam coğrafyasının ikinci dili olarak kabul ediliyordu. Türkler Müslüman olduktan sonra Arapçayı ve Farsçayı sadece bilim ve edebiyat alanında değil eğitimde ve resmi yazışmalarda da kullandılar. Karahanlılardan, Gaznelilere, Büyük Selçuklulardan Anadolu Selçuklularına kadar söz konusu durum devam ede geldi.

4- Eski Türk Edebiyatının Değişmez Sembollere Bağlı, Hayal Mahsulü Bir Edebiyat Oluşu

Eski Türk edebiyatının en fazla tenkit edilen taraflarından birisi de onun değişmez sembollerle anlatımı mecbur kılan ve gerçek hayattan uzak, hayal mahsulü bir edebiyat oluşudur. Bilindiği gibi Divan şiirinde doğrudan anlatımdan ziyade dolaylı anlatım söz konusudur. Bu tür anlatımlar mecaz ve istiarelerle çeşitli mazmunlar üzerinden dile getirilirler. Bu mazmunlar sembolik kavramlardır (âşık, maşuk; gül, bülbül vb...). Divan şiirini eleştirenlere göre mazmunlar, sanatkârın özgür ve geniş düşünmesini sınırlayan unsurlardır. Bazılarına göre ise bilakis bu mazmunlar, şairin yetkin olduğu sanat birikimiyle ve hayallerle bu kültür atmosferinde istediği gibi cevelan etmesini sağlayan unsurlardır. Şair, ortaya koyduğu sanatla, belli bir şahıs ve zamanla sınırlı olmaksızın, tüm zamanlarda ve mekânlarda, okuyucu olarak herkesin kendini bulabileceği ve sonsuz duyguları hissedebileceği bir evreni inşa etmeye çalışır.

Ahmet Hamdi Tanpınar’a göre Divan edebiyatının en fazla eleştirilen yönlerinden biri, “hayal ve sembollerin” fazlaca yer almasıdır. Tanpınar, bu hayallerin ve sembollerin basit ve rastgele kullanılmadığını, bunların yüzyıllarca belli bir sistem içerisinde işlendiğini, şairlerin hayat şartları ve devrin sosyal düzeniyle de alakasının bulunduğunu belirtir ve şöyle der: **“Bütünü ile bakılınca bu hayal ve sembollerin, bu aşk tarzının ve sevgili tipinin alelâde bir belagat oyununda kalmadığını, asırlar boyunca süren bir çalışmanın neticesi olsa bile şairin hayat şartları olduğu kadar,**

³² Melih Cevdet Anday, *Maddecilik ve Ülkücülük*, (İstanbul: Sander Yayınları, 1977)

ıçtimai nizamla da alakalı bir sistemi ortaya koydukları inkâr edilemez.”³³ Divan edebiyatının İslâm kültürünü esas alması; içeriğinde Kur’an, Hadis, Siyer, Kalam ve Tasavvufun inceliklerinin bir malzeme olarak işlenmesi, özellikle Tanzimat’tan sonra gelen yazarlarımız tarafından, aleyhte ve lehte olmak üzere, değişik açılardan eleştirilmiştir. Tanpınar, bu edebiyatın zevk ve kültüre hitap ettiğini; Kur’an ve tasavvufi duyguları bir kalıp olarak kullanan şairlerin, bunlarla sonsuz bir duygu ve ifade enginliğini vermeye çalıştığını belirtir: “Daha ziyade zevke ve kültüre hitap eden eski şiirde ve onun hayallerinde tıpkı bir kuyumculuk eseriymiş gibi hazır maddenin mühim bir yeri vardı. Bu hazır madde veya unsurlar kıymetli taştan, çiçekten, tasavvufi eserlerden, “Kuran’a kadar gider. Beraberinde bütün bir dinî ve tasavvufi duygular âlemini ve Rahmaniyeti getiren bu sonuncu unsurların, içinde bulunduğu bu manzumeye nasıl bir keskinlik kattığını, onu nasıl aydınlattığını burada anlatmaya lüzum yoktur”.³⁴

Ali Nihad Tarlan ise her devrin kendine has bir sanat telakkisinin bulunduğunu, halkın tümüne şamil olan bu telakkinin o cemiyet için bir vakıa olduğunu vurgulayarak o dönemin, bu günkü bakış açısı ile ölçülemeyeceğini vurgular. Tarlan’a göre Eski Türk edebiyatını eleştirenlerin, bu edebiyatı kullanarak edebi ürünler veren toplumların yaşadıkları çağın sosyal ve kültürel yapısını öğrenip çok iyi analiz etmeleri gerekir.³⁵ “Altı asır bir milletin ruhu üzerinde gelişip ona hâkim olan, kütüphaneler dolusu eser veren bir edebiyat, incelenmeye değer ve bu neslimiz için mukaddes bir vazifedir sanırım. İyice bilmeden, sathî bir görüşle bir sanatı mahkûm etmek, fikrî bir faciadan başka bir şey değildir”.³⁶

Nitekim Annemarie Schimmel de bir edebiyatın sadece kendi kaynaklarıyla gelişemeyeceğini, zengin ve evrensel bir seviyeye ulaşabilmesi için kendisinden önceki yerli ve yabancı ürünlerden de beslenmesi gerektiği üzerinde durur ve Eski Türk edebiyatının inkişafını şöyle özetler:³⁷ “Çünkü dünyada hiçbir şey kendiliğinden inkişaf edemez; her tohum büyüebilmek için, toprağa, güneşe, rüzgâra, bazen de

³³ Tanpınar, *a.g.e.* s. 5

³⁴ Tanpınar, *a.g.e.* s. 18-19

³⁵ *Çünkü toplumların yaşadıkları devirlerdeki hayat şartları, sosyal ve kültürel meselelere bakış açıları, sanat zevkleri günümüze göre farklılık göstermektedir. O toplumu etkileyen faktörler de farklı olacağına göre, söz konusu durumlar göz önünde bulundurulmadan yapılacak değerlendirmeler sağlıklı neticeler vermeyebilir.*

³⁶ Ali Nihad Tarlan, *Edebiyat Meseleleri*, (İstanbul: Ötüken Yayınları, 1981), s.30

³⁷ *Bir toplumun hangi sebeple olursa olsun, yeni bir edebiyat inşa edebilmesi ve bu edebiyatla özgün eserler verebilmesi için kendinden önceki dönemin edebi geleneğinden ve eserlerinden haberdar olup yararlanması bir zarurettir. Şair ve yazarlar bunu ihmal ettikleri takdirde eserleri, derinlikten mahrum, sathî ve basit birer anlatı olmaktan ileri gidemez. Özellikle Tanzimat’tan sonra yeni bir akım haline gelen batılılaşmanın etkisiyle yeni arayışlara giren şair ve yazarlarımız, Eski Türk edebiyatının zengin kaynaklarıyla beslenerek olgunlaştıktan sonradır ki ancak yeni ve özgün eserler verebilmişlerdir.*

aşıya muhtaçtır. Sonra kendi istidadına nazaran inkişaf edebilir. Türk Divan edebiyatının bu inkişafını tetkik etmek teşebbüse değer bir iştir”.³⁸

1970 yıllarından bu yana Türk kültürü ve edebiyatı üzerine çalışmalar yaparak Türk edebiyatının dünyada ilgi görüp okunmasında katkıları bulunan Walter G. Andrews’ın Eski Türk edebiyatı ile ilgili değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Washington Üniversitesi Yakın Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü’nde öğretim üyeliği yapmış olan Walter G. Andrews *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı* adlı kitabında Osmanlı toplumunu ve Eski Türk edebiyatını araştırarak Divan şiiriyle alakalı birtakım teoriler ileri sürmüştür. Bu teoriler, Eski Türk edebiyatıyla ilgili bu güne kadar ileri sürülen bazı yargıların yanlış olma ihtimalini gündeme getirmekle birlikte toplumun bu edebiyata yönelimini sağlayacak ipuçlarını da içinde barındırmaktadır. Walter G. Andrews, Divan şiirinin, teşekkül safhalarıyla Osmanlı toplum yapısındaki çeşitli kurumların ve dinamiklerin iç içe bulunduğunu; bunların, yüzyıllar boyu birbirini sürekli beslemek suretiyle değişerek devam ede geldiklerini ileri sürmektedir. **“Şiirin Sesi ve Türkçe Çevirisi konusunda üzerinde özellikle durmak istediğim üç nokta var: Birincisi, kanımca, Şiirin Sesi’ndeki temel teorik kusur, Osmanlı şiirinin yüzyıllarca değişmeden kalan yönleri hakkındaki düşüncelerimi yeterince net bir şekilde ortaya koyamamamdır. Kitapta Osmanlı şiiri öyle anlatılıyor ki, okur, şiirin temel tema ve ilişkilerinin 15. yüzyıl sonlarıyla 16. yüzyıldaki önemlerinin ve yorumlarının yüzyıllarca hiç değişmeden korunduğuna inandığını sanabilir. Aslında, benim amacım değişimi ölçmek ve anlamak için bir zemin olarak kullanılabilir kalıcı temalara (ve toplumsal analoglarına) ilişkin bir yaklaşım geliştirmek, bir dil oluşturmaya başlamaktır. Osmanlı şiirinin Osmanlı toplumuyla birlikte aralıksız olarak değiştiğine kesinlikle inanıyorum ve bu değişimin niteliği, hızı ve boyutları bugün hâlâ pek aydınlığa kavuşturulmuş değildir”.**³⁹

5- Eski Türk Edebiyatının Ölü Bilgilere Dayalı, Yaşamdan Uzak Bir Edebiyat Oluşu

Divan edebiyatıyla ilgili olumsuz eleştirilerden biri de onun ölü bilgilere dayalı bir edebiyat oluşu iddiasıdır. Bu olumsuz bakış açısıyla ilgili asıl mesele kanaatimizce şudur: Toplumun karşısında, yüz yıla yakın bir zamandır kullanılmayan, tanınmayan, kendine has özelliklerinden ve dildeki değişikliklerden dolayı da anlaşılabilen bir edebiyat var. Bu edebiyatla alakalı eğitici ve derin bilgilerin verilme imkânı bazı üniversiteler hariç ortadan kalkmış durumda. Şu kadar var ki, orta öğretimden üniversiteye kadar eğitim kurumlarında sembolik örnekler şeklinde tanıtılan ve vezinlerinin her zaman problem ve alay konusu edildiği bir edebiyatın yaşamdan uzak, ölü bilgilere dayalı bir edebiyat olduğunun iddia edilmesi, şaşılacak bir durum değildir herhalde.

Abdülbaki Gölpınarlı’ya göre Divan edebiyatı, müspet bilgiye değil, ölü bilgilere dayanır. Ona göre Müspet bilgi meydana gelir, gelişir, maddecilik doğar ve her tarafta hayatî bir dünya edebiyatı kurulurken Divan edebiyatı, hâlâ ölü bilgilere, zaman

³⁸ Annemarie Schimmel, “Alman Gözüyle Divan Edebiyatı”, *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, (İstanbul: Adam Yayınları, 1995) s. 55

³⁹ Walter G. Andrews, *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı: Osmanlı Gazelinde Anlam ve Gelenek*, (Orj. Poetry’s Voice, Society’s Song Ottoman Lyric Poetry), çev. Tansel Güney, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2000), s. 12

geçtikçe de daha ziyade ölen, çürüyen, kokan ve dağılan fikirlere sahiptir.⁴⁰ Gölpınarlı'ya göre bu edebiyatta şairler aynı mekânda, aynı hayallerle, aynı ifadelerle aynı dili kullanmışlar; böylece orijinallikten uzak eserler meydana getirmişlerdir. Dolayısıyla bu eserler, seslerini günümüze ulaştıramamışlardır.⁴¹

Orhan Şaik Gökyay, Abdülbaki Gölpınarlı'nın Divan edebiyatı hakkındaki bu eleştirilerinden fazlasıyla rahatsızlık duyar. Ona göre Gölpınarlı'nın ileri sürdüğü düşünceler, tenkit değil küfür üslubunda hakaretlerdir. Gökyay'a göre Gölpınarlı, bu ifadeleriyle bütün bir edebiyatı baştan sona kötöleyen ve bütün kıymetini hiçe indiren değerlendirmeleriyle; Bâkî, Fuzûlî, Nefî, Nedim, Gâlip gibi edebiyatımızın büyük şairlerinden başka; Tanzimat devrinin Ziya Paşa, Namık Kemal, Hâmid gibi yalnız şairlik yönleriyle değil, milleti uyandırmak için birçok hizmetlerde bulunmuş, büyük vatansever isimlerini bile yersiz ithamlarla inkâr etmeye yeltenmiştir. Gökyay, bu konudaki düşüncelerini şöylece özetler: **"Divan edebiyatında tabiat yok, aşk yok, cemiyet yok, o devrin akisleri yok, şehir yok, İstanbul yok. Yazar bundan az zaman önce Divan şairlerinde onların devirlerini de, bu devrin tasvirlerini de, İstanbul'u da, tarihte, coğrafyada ve bu gün de var olan ve bizim olan İstanbul'u da bulduğu halde garip bir hafıza yitikliği ile bunların hepsini bir solukta kaybetmiştir"**.⁴² Gölpınarlı, yazdığı eserlerden de anlaşıldığı üzere bu edebiyata incelikleriyle vakıf olan yazarlarımızdan biridir. Hal böyle iken yaklaşık altı yüz yıllık bir edebiyatı birçok yönüyle bildiğinden emin olduğumuz bir yazarımızın kendi mazisini bu denli ağır bir dille eleştirmesi, üzerinde durulması gereken bir husustur. Gölpınarlı'nın bu yaklaşımı, eskiyi kötölemenin marifet sayıldığı bir dönemde, ideolojik bir saikten mi kaynaklanıyor yoksa gerçekten Eski Türk edebiyatını ortaya koyan şair ve yazarlar, yüzyıllarca mensup buldukları toplumu gerçek dışı bir hayal âleminde avutarak uyuttular mı?... Görünen o ki bu mesele daha uzun yıllar tartışılmaya devam edecektir.

Annemarie Schimmel, Divan şiirinin baştanbaşa altınla süslenmiş bir levha gibi olduğunu, sonsuz bir âlemi içinde barındırdığını, büyük bir zekâ ve sanat ürünü olan bu işlenmiş levhayı anlamak için bu sanatın inceliklerini bilmenin yanında, ince düşünmek gerektiğini şöyle belirtir:⁴³ **"Fuzûlî, Bâkî, Nedim gibi olgun şairlerin gazel veya başka bir şekilde yazdıkları şiirlere bakarsak, bizce ilk görüşte baştanbaşa altınla süslenmiş bir levhaya benzer; daha uzun bakılınca bin bir teferruat görünür, arabesklerin muhtelif kısımları arasındaki muvazene belirir, en ufak yaprak ve goncalarından mevcut olan zarif çizgiler, gözle görülmeyen kıvrımlar gözükür. Böyle**

⁴⁰ Abdülbaki Gölpınarlı, *Divan Edebiyatı Beyanındadır*, (İstanbul: Marmara Kitabevi, 1945), s. 38-47, 95-99

⁴¹ Gölpınarlı, *a.g.e.* s.39

⁴² Orhan Şaik Gökyay, "Divân Edebiyatı Kimin?". *TD*, LI1/424 (Nisan, 1987), s. 224-236

⁴³ *Cumhuriyet döneminin önemli şairlerden biri olan Abdürrahim Karakoç, bizzat yüz yüze yapmış olduğumuz bir mülakatında bize şöyle demişti: "Ben, öncelikle Divan şiirinin önemli eserleriyle beslenerek yetiştim. Köyümüzde, hem Eski Türk edebiyatına ait belli başlı eserler hem de halk edebiyatına ait eserler, köy odalarında büyük bir dikkatle okunurdu. Ben, öncelikle bu muhitin etkisinde söz konusu eserleri okuyarak şiir yazabildim". Merhum Karakoç ayrıca klasik şiirin kaynaklarından beslenmenin, her şair için daha mükemmel şiirler yazabilmek için bir zorunluluk olduğunu da vurgulamıştı.*

bir tezhibin, böyle bir gazelin bütün güzelliğini anlayabilmek için, her çizgisini itinalı ve titiz tahlil etmeye mecburuz ve bu şiirin en cazibeli tarafı belki bu sonsuz muammalarının çözülmesidir”.⁴⁴

Annemarie Schimmel, Eski Türk edebiyatında kullanılan söz oyunları, teşbih, cinas ve tasannu nevilerinin Batı edebiyatında da orta çağda kullanıldığını, ancak modern garp zihniyetinin bu gün böyle sanatları anlayamadığını; bu durumun modern garp ve şark edebiyatçıları tarafından eleştirildiğini söyler. Yani söz konusu sanat unsurları sadece Eski Türk edebiyatına mahsus şeyler değildir. Ayrıca batıda ortaçağın söz konusu özelliklere sahip şiirinden etkilenip onu modern şiirle kaynaştırmak isteyen şairlerin bulunduğunu da ilave eder. İslam kültür ve medeniyeti araştırmalarında önemli çalışmaları bulunan; Hallâc-ı Mansûr, Mevlânâ, Yûnus ve Muhammed İkbâl gibi İslam Tasavvufu'nun önemli şahsiyetlerinin ilim dünyasına tanıtan şarkiyatçı Annemarie Schimmel, Türk gençliğinin, bir gün Divan şiirini anlayıp ondan yararlanarak klasik edebiyatın kıymetli özellikleriyle modern sanat anlayışı arasında mükemmel bir sentez yapabileceğini; fakat -yaşadığı dönemi işaret ederek- bu gün itibarıyla bunun zor olduğunu belirtir.⁴⁵

Vasfi Mahir Kocatürk, Türk şair ve yazarlarının Eski Türk edebiyatına getirdikleri eleştiriler karşısında Divan şairlerinin yüzlerce yıl önce ulaştıkları merhaleye Avrupalı şairlerin ancak bu yüzyılda ulaşabildiklerini ifade eder. **“İşte mütekâmil ve olgun şark ruhunun edebiyata getirdiği bir estetik kadesi ki, bugünkü ilmî ve psikolojik esaslara hiç de yabancı değildir. Avrupa şairlerinin bugün vardıkları tekâmülü Türk şairleri bundan üç yüz sene evvel göstermişlerdir.”**⁴⁶

Cumhuriyet dönemine ait Milli Eğitim Bakanlarının en önemlilerinden biri olan ve Türk kültürüne Şark ve Garp klasiklerini kazandıran Hasan Âli Yücel, Divan şairlerinin sıradan insanlar olmadıklarını, birçoğunun zamanın gerektirdiği ilimlere ve sanat dallarına vakıf, donanımlı kişiler olduklarını belirtir. **“Her çağda ve her yerde, sanatın bütün dalları gibi edebiyat da o çağ ve o yerdeki yaşama, ölüm ve her ikisine bağlı bilgilerden kök alır... Hemen hepsi medresede yetişmiş veya o yoldan bilgilenmiş olan Divan şairleri, yaşadıkları çağın ilim ve felsefesiyle yoğrulmuşlar, eserlerinde bu kaynaklardan birçok anlatma vasıtaları alıp kullanmışlardır... Divan'ının önsözünde, şairliği tamam etmek için tefsir ile hadisten, hendese ile felsefeye kadar öğrendiğini söyleyen Fuzûlî, ümmet devri için hemen her şairin tuttuğu yolu göstermiş oluyor.”**⁴⁷

Milletlerin geçmiş devirlerindeki edebî eserlerini sevmeleri gerektiği gibi, Divan şiirinin de sevilmesi ve tanınması gerektiğini, çünkü toplumların kültürlerinde devamlılığın esas olduğunu vurgulayan Orhan Okay; Eski Türk edebiyatından uzaklaşmamızın sebeplerini öncelikle batılılaşma politikalarının sonucu, toplum yapısının değişmesine; buna bağlı olarak dilin sadeleşmesi ve yazı sisteminin değişmesine bağlıyor. **“Divan**

⁴⁴ Schimmel, *a.g.e.* s. 58

⁴⁵ Schimmel, *a.g.e.* s.59

⁴⁶ Vasfi Mahir Kocatürk, “Divan Edebiyatı, Halk Edebiyatı,” *Varlık Dergisi*, 15 Ocak 1936, N: 61, s.201

⁴⁷ Hasan Âli Yücel, *Türk Edebiyatına Toplu Bir Bakış*, (İstanbul: Remzi Kitaphanesi, 1932), s. 141-148

Edebiyatının ilgi kaybetmesi hiç şüphesiz sadece bu hücumların doğurduğu bir hadise değildir. Tanzimat'tan beri gitgide değişen toplum yapısı, İkinci Meşrutiyet'ten sonra hızlanan dilin sadeleşmesi hareketi, nihayet Cumhuriyet'ten sonra yazı sisteminin değişmesi, haliyle bu şiiri gittikçe bizden uzaklaştırdı. Bir arkeolojik kalıntı gibi birkaç mütehasşısın anlayışına ve lise kitaplarında çok sınırlı birkaç örnekten alınabilecek bir zevke terk edildi. Devletin kültür politikası da bu akımı sürükleyici ve destekleyici bir güç oldu".⁴⁸

Ömer Seyfettin, Türklerin Divan edebiyatı gibi bir olguyu meydana getirmelerinin, ulaştığı seviye itibariyle dünyada bir benzerinin bulunmadığını söyleyerek onu, Osmanlı imparatorluğunun kuruluşuna denk bir başarı olarak görmektedir. Ona ilgi gösterilmemesinin nedenini ise imparatorluğun çöküşüne bağlamaktadır: "**Osmanlı İmparatorluğunu tesis eden Türklerin en muhteşem eserlerinden biri de Divan edebiyatıdır. Bu öyle bir sanat eseridir ki başka milletlerin tarihlerinde emsaline tesadüf muhaldir. Modeli Acem edebiyatıdır. Fakat bu tarz içinde Bâkî gibi, Nef'î gibi dâhiler taklit olan bu müesseseyi aslının fevkine çıkarmışlardır. Lâkin bu haşmet imparatorluğun şaşaasıyla bir hizada yürür. İmparatorluğun inhitatı Divan edebiyatını da inhitata sürüklemiştir.**"⁴⁹

Walter G. Andrews, *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı* adlı kitabında, Divan şiirine getirilen eleştirilerin, aslında esassız olduklarını ve bunların temelinde dünya görüşlerinin ve siyasi unsurların yer aldığını ifade eder: "[p]olitik, sosyal ve kültürel etmenler yargıları [...] öylesine etkiledi ki, bu yargılar Osmanlı Divan şiirini değil, o dönemin koşullarında geçerli olan yaygın ve köklü dünya görüşünü yansıtmaktadır".⁵⁰

Sonuç

Eski Türk edebiyatı ile ilgili geçmişten günümüze, birçok değerlendirme ve tartışma yapılmıştır. Osmanlı devletinin Batılılaşma politikasına bağlı olarak ilan edilen Tanzimat Fermanı'ndan sonra yoğunlaşarak gelişen tartışmalar, İstanbul'dan başlayarak imparatorluğun diğer bölgelerine yayılmıştır. Özellikle "eski-yeni" kavramı çevresinde şekillenen bu tartışmalar onun hem biçimsel yapısı hem de içeriği ile ilgilidir. Yukarıdaki çalışmada yerli ve yabancı bazı aydınların Eski Türk edebiyatıyla ilgili düşüncelerinden derlenen bakış açıları birkaç başlık altında analiz edilmiştir. Aydınların değerlendirmelerinde Eski Türk edebiyatı ile ilgili bazı hususların öne çıktığı müşahede edilmiştir. Bunları şöylece sıralamak mümkündür:

a- Eski Türk Edebiyatına Tümüyle Karşı Olanlar: Bunlara göre Eski Türk edebiyatı hiçbir cihetle Türklerin hayatını yansıtan bir edebiyat değildir. Şekil ve muhteva bakımından Arap ve Acem edebiyatlarının niteliklerini taklit eden, Türk dili ve

⁴⁸ Orhan Okay, "Eski Şiirimize Yaklaşmak", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, (İstanbul: Adam Yayınları, 1995) s. 96

⁴⁹ Nazım Hikmet Polat, "Yeni Lisan'da Divan Edebiyatı Eleştirisi", *Türk Dili Dergisi*, 821, (Ankara, 2020): 28

⁵⁰ Walter G. Andrews, *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı: Osmanlı Gazelinde Anlam ve Gelenek*, (Orj. Poetry's Voice, Society's Song Ottoman Lyric Poetry), çev. Tansel Güney, İstanbul: İletişim Yayınları, 2000),s. 29

edebiyatının yüz yıllar boyu özgün gelişmesini engellemiş olan bir edebiyattır. Bu edebiyatı bütün nitelikleriyle, tamamen terk etmeden Türk dili ve edebiyatının gelişmesi ve çağdaş dünyada bizleri temsil etmesi mümkün değildir.

b- Eski Türk Edebiyatına Karşı Olduğu Halde Onun Olumlu Taraflarını Gerekçe Göstererek Büsbütün Kötülemenin Doğru Olmadığını Savunanlar: Bunlar, yaşadıkları zaman itibarıyla doğu ve batı kültürüne vakıf olan aydınlardır. Eski Türk edebiyatına birçok bakımdan derinlemesine nüfuz etmiş kimselerdir. Dolayısıyla bir milletin, köklü tarihinden aldığı fitri yetenekle meydana getirdiği edebi birikimi tamamen terk etmenin, toplumun kültürel bünyesinde meydana getireceği tahribatı hisseden kimselerdir. Onlara göre bu edebiyat tüm yönleriyle artık geçerli olmayabilir. Ancak onun Türk diline, Türk şiir sanatına ve kültür hayatına kazandırdığı önemli zenginlikler vardır. Bunların tamamen terk edilmesi ve kültür hayatından silinmesi doğru değildir.

c- Eski Türk Edebiyatını Her Bakımdan Savunanlar: Eski Türk edebiyatını tavizsiz bir şekilde savunanlar, başkalarının bu edebiyatla ilgili eleştirilerini şiddetle reddeden ve onda herhangi bir kusur görmeyenlerdir. Türk toplumunun bu zamana kadar elde ettiği birçok başarıyı ve gelişmeyi ona bağlayanlardır. Bunlara göre Eski Türk edebiyatı Türk milletin bu zamana kadar meydana getirdiği en önemli başarıdır. Eski Türk edebiyatına karşı olanlar, dünya görüşlerinden dolayı ona karşı çıkmaktadırlar. Bu edebiyata objektif bir şekilde bakamadıklarından, onun güzelliklerini görememektedirler. Bu sebeple onların, bu edebiyata getirdikleri eleştirilerden ciddi rahatsızlık duyarlar.

d- Eski Türk Edebiyatına Tarihi Süreç Ve Konjonktür Gereği Karşı Olanlar: Bu zümre, Eski Türk edebiyatını birçok bakımdan derinlemesine bilen kişilerdir. Ayrıca bu edebiyatın kendilerine kazandırdığı imkânlarla toplumda yer edinen kimselerdir. Ancak Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadar devam eden süreçte devletin ve toplumun, batılılaşma siyasetine bağlı olarak geldiği nokta itibarıyla eski düzenin artık devam edemeyeceği kanaatinde olanlardır. Bunlar, Eski edebiyatı bir taraftan eleştirirken diğer taraftan ondaki bazı güzellikleri gerekçe göstererek daha ılımlı yaklaşımını tavsiye etmektedirler.

e- Yabancı Araştırmacılar Ve Yazarlar: Bu çalışmadaki örneklerden hareketle diyebiliriz ki Eski Türk edebiyatıyla ilgili tartışmalarda, Türk aydınlarından daha objektif hareket eden yazarlar, yabancı yazarlar olmuştur. Değerlendirmelerinde Divan edebiyatına ciddi eleştirilerde bulunanlar da dâhil olmak üzere yabancı yazarlar, Eski Türk edebiyatıyla ilgili orijinal ve dikkat çekici tespitlerde bulunmuşlardır. Bu tespitler, yerli aydınlarda görüldüğü üzere dünya görüşü ve ideolojik yargılara dayanmadığı için daha objektif olarak kabul edilebilir.

Eski Türk edebiyatının mahiyetiyle alakalı tarihi süreç içerisinde birçok bakış açısı ve değerlendirme yapılmıştır. Yukarıda bir örneğini sunduğumuz değerlendirmeler onun olumlu taraflarının yanı sıra olumsuz olarak görülen yönleriyle de ilgilidir. Binaenaleyh, karşılıklı değerlendirmelerin tümünde belli ölçüde gerçeklik payının bulunduğunu kabul etmek gerekir. Eski Türk edebiyatının lehinde ve aleyhinde ileri sürülen görüşleri, sosyal bilimlerin genel mantığı bakımından ak ve kara olarak değerlendirme imkânı da yoktur. Ayrıca Eski Türk edebiyatının geçmiş yıllarda olduğu gibi bu gün de toplumun

edebi hayatının tüm evrelerinde yaşamasını beklemek, kanaatimizce gerçeklikten uzak bir beklenti olacaktır. Ancak bir hususun da göz önünde bulundurulması gerekir. Uzun yıllar bir milletin hayat serüveninin içinde bulunmuş ve bugünkü edebi lisanın gelişmesinde pay sahibi olmuş, önemli bir sanat geleneğinin unutularak yok olup gitmesi kanaatimizde bugünün aydınlarının razı olabileceği bir şey değildir. Nitekim Eski Türk edebiyatı, Türk milletinin tarihî serüvenine paralel olarak gelişme göstermiş bir edebiyattır. Türklerin, XIII. yüzyılda başlayan dünya coğrafyasındaki tarihi yürüyüşü, birinci dünya harbinden sonra Anadolu’da son bulmuştur. Milletlerin hayat çizgisiyle, kültürlerinin paralel bir şekilde hareket ettiğini düşünürsek, Divan edebiyatının geldiği noktayı da tabii karşılamamız gerekir. Türklerin, hâlihazırda yaşadığına, kültür özelliklerine, hatta fizikî yapısına baktığımızda, yaklaşık sekiz yüzyıl önceki Türklerle tıpatıp aynı olduğunu iddia etmemiz mümkün değildir. Eski Türk edebiyatı da Türk halkı gibi bu tarihi süreç içerisinde değişerek XIX. yüzyılın yarısına kadar varlığını devam ettirmiş bir edebiyattır.

Eski Türk edebiyatının günümüzdeki en büyük açmazı, anlaşılama problemi. Bu durumun çok değişik sebepleri vardır. Bunların başında dil meselesi gelmektedir. Bugünün okuyucusu, dili gerekçe göstererek bu edebiyatla ilgili yazılmış eserleri yabancı dilde yazılmış, anlaşılmayan metinler gibi görmektedir. Bunda, Tanzimat’tan itibaren bu edebiyata karşı alınan tavır ve yapılan eleştirilerin payı vardır. Batılılaşma ile birlikte bünyemize aldığımız yeni medeniyet unsurları, hayatımızın fakültelerine nüfuz etmiş, onların mahiyetini ya toptan veyahut kısmen değiştirmiştir. Dolayısıyla edebiyatımız da bundan payını almıştır. İçinde yaşadığımız hâlihazırda modern hayat sistemi, yüzyıllardan beri toplumu oluşturan değerler sistemine zıt, bazı düşünceleri de içinde barındırmaktadır. Ülkemizi etkileyen tarihi sürecin değişmesi, bunun paralelinde aydınların da bu değişime ayak uydurmaları, toplumu edebiyattan sosyal hayata varıncaya kadar farklı vadilere götürmüştür. Modern kültürle beslenen insanların bu bakış açısı; yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı bir bakıma mazur görülebilir. Çünkü onların beslendiği kaynaklar kendilerine farklı dünyaların güzelliklerini telkin etmiştir. Unutulmaması gereken başka bir husus da şudur. Bütün olumsuz değerlendirmelere rağmen Eski Türk edebiyatının Türk kültür hayatına birçok katkısı olmuştur. Bunların başında dil meselesi gelir. Bugün, Yahya Kemal Beyatlı’nın ifadesiyle musiki gibi bir dile sahipsek; onun zenginliği, akıcılığı ve kıvraklığıyla edebi, tarihi ve hukuki alanlarda birçok eser vücuda getirmişsek bunların yazıldığı dile dikkatlice bakmamız gerekir. Bu dil, Divan şairlerinin içinde yer aldığı aydınların, asırlarca soludukları hayat içerisinde işleyerek meydana getirdikleri bir dildir. Bugünkü lisanımızın ihata kabiliyetini ve üstün özelliklerini öncelikle onlara borçlu yuz.

Eski Türk edebiyatının anlaşılması, öncelikle ona karşı gösterilen önyargının ortadan kaldırılmasıyla mümkün olacaktır. Fakat çok zor olsa da bu edebiyatın çağdaş Türk edebiyatıyla sentezlenerek evrensel bir seviye kazanması, bugünkü şair ve yazarların da dâhil olacağı uzun soluklu ve yoğun bir çalışmayı ve karşılıklı uzlaşmayı gerektirmektedir. Bu mülahazadan hareketle denilebilir ki edebiyatımızın gelişebilmesi için günümüz okuyucularının, kendilerinden önceki kuşakların ortaya koyduğu eserleri incelemesi, anlamaya çalışması ve onun estetik ikliminden istifadeyle yeni ve özgün eserler vermeye çalışması faydalı olacaktır. “Eski-yeni” tartışmaları

geçmişte olduğu gibi bundan sonra da devam edecektir. Günümüz okuyucularını da göz önünde bulundurursak söz konusu tartışmaların yakın bir gelecekte halledilebileceğini düşünmek kanaatimizce iyimser bir yaklaşım olacaktır.

Kaynakça

- Anday, M. C. "Eski Şiirimiz", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Anday, M. C. *Maddecilik ve Ülkücülük*, İstanbul: Sander Yayınları, 1977.
- Andrews, W. G. *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı: Osmanlı Gazelinde Anlam ve Gelenek*, (Orj. Poetry's Voice, Society's Song Ottoman Lyric Poetry), çev. Tansel Güney, İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- Asiltürk, B. "Sabahattin Eyuboğlu'nun Şiir Görüşü", *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (İstanbul, 2014): Cilt 1, Sayı 1.
- Ataç, "Şiirimiz Üzerine", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Beyatlı, Y. K. *Güzel Yazılar Denemeler*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1999.
- Bilgegil, M. K. *Ziya Paşa Üzerinde Bir Araştırma*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi, 1970.
- Enginün, İ. *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)* İstanbul: Dergâh Yayınları, 2007.
- Eyüboğlu, S. "Yeni Türk Sanatçısı ya da Frenk'ten Türk'e Dönüş", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Haz. Ahmet Necdet, İstanbul, Adam Yayınları, 1995.
- Gökyay, O. Ş. "Divân Edebiyatı Kimin?". *TD*, L11/424, Nisan, 1987.
- Gölpınarlı, A. *Divan Edebiyatı Beyanındadır*, İstanbul: Marmara Kitabevi, 1945.
- Gölpınarlı, A. "Divan Edebiyatı Ölü Bilgilere Dayanır", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- İlhan, N. "Yeninin İçinde Eski: Tanzimat Dönemi Romanlarına Divan Şiirinin Yansıması" *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (2012): Volume 7/4.
- Kaplan, M., Enginün, İ. & Emil, B. *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi, C: III*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1994.
- Kocatürk, V. M. "Divan Edebiyatı, Halk Edebiyatı,", *Varlık Dergisi*, 15 Ocak 1936, N:61.
- Köprülü, M. F. *Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1980.
- Levend, A. S. *Divan Edebiyatı, Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*, İstanbul: Enderun Kitabevi, 1994.
- Levend, A. S. "Divan Edebiyatı Nedir Ne Değildir?", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Levend, A. S. *Ümmet Çağı Türk Edebiyatı*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1962.
- Mutluay, R. *100 Soruda Türk Edebiyatı*, Birinci Baskı, İstanbul: Gerçek Yayınevi, 1969.

- Mutluay, R. "Klasik Bir Sanat Sayılabilir mi?", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Nayır, Y. N. "Cumhuriyetin On beş Yılında Edebiyatımız", *Varlık Dergisi*, Ankara, Kasım 1938, c. 128.
- Necdet, A. "Divan Şiirinin Gelişimi", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Okay, O. "Eski Şiirimize Yaklaşmak", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Paşa, Z. "Şi'r ve İnşâ", *Hürriyet*, Nr. 11, 20 Cemâziye'l-Evvel 1285 / 7 Eylül 1868, Londra: 1868, *Sürgünde Muhalefet: Namık Kemal'in Hürriyet Gazetesi (1868-1869)*, Eksiksiz Tüm Koleksiyon, 1. bs., İstanbul: Vakıf Bank Kültür Yayınları, 2018), C. 1.
- Polat, N. H. "Yeni Lisan'da Divan Edebiyatı Eleştirisi", *Türk Dili Dergisi*, 821, (Ankara, 2020): 28.
- Schimmel, A. "Alman Gözüyle Divan Edebiyatı", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, (İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Solok, C. K. "Divan Şiirine Uzaktan Merhaba", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Tanpınar, A. H. *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Kitapevi, 1985.
- Tarlan, "Divan Edebiyatı Üzerine", *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*, ed. Ahmet Necdet, İstanbul: Adam Yayınları, 1995.
- Tarlan, A. N. *Edebiyat Meseleleri*, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1981.
- Yücel, H. A. *Türk Edebiyatına Toplu Bir Bakış*, İstanbul: Remzi Kitaphanesi, 1932.

Extended Abstract

Old Turkish literature is a phenomenon that started in the eighteenth century and continued until the second half of the nineteenth century, encompassing the feelings, thoughts and life adventure of Turkish society for about six centuries. The fact that this literature is theoretically closely tied to Islamic culture, that it initially took Persian literature as an example, that it continued under its influence for many years, and that it has the quality of a literature produced mainly with Arabic-Persian words, especially after the second half of the nineteenth century, with the influence of Westernization movements, began to be perceived as a serious problem and was subjected to negative evaluations. General criticisms of Old Turkish literature were voiced by some Turkish poets and writers in the seventeenth and eighteenth centuries. Criticism of the basic elements of literature gained momentum in the nineteenth century as Turkish intellectuals turned to Europe in search of a new civilization. These criticisms intensified after the changes in social and cultural life with the renewal movements implemented in the state system and reached their peak in the republican period with the ideological encouragement and guidance of the new regime and have continued until today.

In this study, the nature of Old Turkish literature, which has a very comprehensive nature, and the problems related to its present-day aspect are examined on the basis of the brief evaluations and criticisms of some intellectuals; their positive and negative evaluations of the problem in question are analyzed. In addition, based on this, what can be done for today's society to benefit from the accumulation of a literature that has been in question in the cultural and civilizational climate of the Turkish nation for nearly a thousand years has been researched based on the literature and explained as suggestions in the conclusion section.

There have been many evaluations and discussions about Old Turkish literature from past to present. The debates, which intensified after the Tanzimat Edict, which was declared in line with the Westernization policy of the Ottoman state, started in Istanbul and spread to other parts of the empire. These debates, especially shaped around the concept of "old-new", are related to both its formal structure and its content. The results obtained from the evaluations of local and foreign intellectuals, including their thoughts on literature, are categorized and analyzed under a few main headings. These headings are as follows:

a-Those who are completely against Old Turkish Literature: According to them, Old Turkish literature is in no way a literature that reflects the life of Turks. It is not possible for Turkish language and literature to develop and represent us in the modern world without completely abandoning this literature with all its qualities.

b- Those who, despite being against Old Turkish Literature, argue that it is not right to denigrate it completely by citing its positive aspects: According to them, this literature may no longer be valid in all its aspects. However, there are important riches it has brought to Turkish language, Turkish poetry and cultural life. It is not right to completely abandon these and erase them from cultural life.

c- Those who defend Old Turkish Literature in all respects: Those who attribute many achievements and developments of Turkish society up to this time to it. According to them, Old Turkish literature is the most important achievement of the Turkish nation up to this time. Those who oppose Old Turkish literature oppose it because of their world view. Since they cannot look at this literature objectively, they cannot see its beauties.

d- Those who oppose Old Turkish Literature due to the historical process and conjuncture: These are those who are of the opinion that the old order can no longer continue due to the point reached by the state and society in the process from the Ottoman Empire to the Republic, depending on the westernization policy. While criticizing the old literature on the one hand, they also recommend a more moderate approach, citing some of its beauties.

e- Foreign Researchers and Writers: Based on the examples in this study, we can say that foreign writers have been more objective than Turkish intellectuals in discussions about Old Turkish literature. Foreign authors, including those who seriously criticized Divan literature in their evaluations, made original and remarkable determinations about Old Turkish literature. These determinations can be considered more objective since they are not based on worldview and ideological judgments as seen in domestic intellectuals.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HAZIRLANAN ÇOCUK HİKÂYE KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI¹

THE COMPARISON OF CHILDREN'S STORY BOOKS PREPARED FOR TEACHING TURKISH AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

***Salih GÜLERER**

*Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,
salih.gulerer@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8321-2874

****Elif ERTAŞ**

**Uzman Öğretmen, Yunuslar Ortaokulu, teacher_260@outlook.com
ORCID: 0000-0003-4473-0665

Referans: Gülerer, S., Ertaş, E. (2024). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretimine Yönelik Hazırlanan Çocuk Hikâye Kitaplarının Karşılaştırılması. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-96.

Gönderilme Tarihi: 13.05.2024

Kabul Tarihi : 04.06.2024

Özet: Çalışmada Yabancılar Türkçe Öğretimi için oluşturulan A2 seviyesi Yunus Emre Enstitüsü çocuk hikâye kitabı ile Oxford İngilizce A2 seviyesi çocuk hikâye kitabının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmaya konu olarak seçilen çocuk hikâye set kitaplarından birer tanesi rastlantısal olarak belirlenip incelenmiştir. Literatür araştırması yapıp uzman görüşleri ışığında çocuk kitaplarının içyapı ve dış yapı boyutlarını ele alarak hazırlanan ölçüt tablosu ile veri toplanmıştır. Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilmiştir. Her iki kitaptan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan Yunus Emre Enstitüsü A2 seviyesi Çocuk

¹ Bu çalışma Yabancı Dil olarak Türkçe ve İngilizce Öğretimine Yönelik Hazırlanan Çocuk Hikâye Kitaplarının Karşılaştırılması başlıklı yüksek lisans tezinden elde edilmiştir.

Hikâyeleri Dizisinden 'Doğum Günü' seçilme sebebi daha önce karşılaştırmalı tez çalışması olarak incelenmemiş olmasıdır. Diğer çocuk hikâye kitabı Oxford A2 seviyesi Read and Imagine serisinden 'The Big Storm' belirlenirken ise diğer materyal gibi daha önce hiç çalışılmamış olması ve uluslararası olarak İngilizce öğretiminde kullanılması açısından önem arz etmesi göz önünde bulundurulmuştur. İncelenen kitaplar sahip oldukları dış yapı özellikleri için benzer özellikler sergilerken içyapı özellikleri bakımından farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hikâye kitabı, Yabancı dil olarak Türkçe, İngilizce.

Abstract: In the study, it is aimed to compare the A2 level Yunus Emre Institute children's story book created for teaching Turkish to foreigners and the Oxford English A2 level children's story book. One of the children's story set books selected as the subject of the study was randomly determined and examined. Literature research was conducted and data were collected with the criteria table prepared by considering the internal structure and external structure dimensions of children's books in the light of expert opinions. In this study, data were obtained through document analysis, one of the qualitative research methods. The data obtained from both books were analyzed with descriptive analysis technique. The reason for choosing 'Birthday' from Yunus Emre Institute A2 level Children's Story Series used in the research is that it has not been examined as a comparative thesis study before. The other children's story book, 'The Big Storm' from the Oxford A2 level Read and Imagine series, was chosen because, like the other material, it had never been studied before and it was important in terms of its use in English language teaching internationally. While the analyzed books exhibited similar characteristics for their external structure features, differences were observed in terms of internal structure features.

Keywords: Children's storybook, Turkish as a foreign language, English.

1.Giriş

İnsanlar duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek, diğer insanlarla ilişkiler kurabilmek, kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarabilmek için dile her zaman ihtiyaç duymuşlardır. Dil, düşüncenin bir ifade biçimidir. Milletler, düşünce ve amaçlarını dil aracılığıyla ifade ederler ve diğer milletlerle ilişkilerinde ya kendi dillerini kullanırlar ya da temasa geçtikleri milletin dilini öğrenirler. Büyükikiz (2013), dünyadaki dil öğrenme sistemleri ile dil becerilerinin ortak bir noktada buluşmasını ve insanların öğrendikleri dili iletişim kurmak için kullanabilmelerini sağlamak için; Ortak bir Avrupa dili çerçevesinin geliştirildiğini belirtiyor. Eğitim ve öğrenim için iletişim gereklidir. İletişimin en önemli parçalarından biri dildir. Çocuğun dil gelişimi ilk olarak ailede dinleme ve konuşma becerisiyle başlar. Daha sonra okulda öğrenilen okuma ve yazma becerilerine devam eder. Bu dört temel dil becerisi sayesinde çocuk öncelikle kendisini, çevresini, kısacası yaşamı öğrenir. Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011) şunları ifade ediyor: "Toplumu bilgi toplumu düzeyine çıkarmak için çocuk eğitiminde

ders kitaplarının yanı sıra çocuk edebiyatından da yararlanılmalıdır. Bu süreç, çocuk ve edebiyat arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır." Bu bağlamda edebiyat, çocuk edebiyatı gibi kavramlara daha yakın bakıldığında; *edebiyat* duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla ifade edilmesi sanatıdır. Anlatılmak istenen, sanatçının bakış açısıyla yeniden kurgulanarak estetik zevke sunuluyor. Sever'e (2019, s. 31) göre dilin en etkili kullanımını edebiyatta görmekteyiz. Çok eski bir terim olan "çocuk edebiyatı" 20. yüzyılın ilk yarısında doğdu. Bebeklik ve çocukluk kavramlarının öneminin artmasıyla birlikte çocuk edebiyatı da ortaya çıkmaya başladı.

Çocuk edebiyatı, çocuğun hayallerine hitap eden, sanatsal değerle yüklü, kelime hazinesine uygun, dil gelişimini destekleyen, millî ve evrensel değerler barındıran, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayan keyif alarak okumaya teşvik eden edebi eserlerin tamamı şeklinde tanımlanır (Temizyürek vd. 2016). Çocuk edebiyatı, 2-14 yaş arası çocukların duygu ve düşüncelerini konu edinen sözlü ve yazılı tüm eserleri kapsar. Şirin'e (2019, s. 46) göre çocuk edebiyatı; çocuğu duyarlı bir birey ve iyi bir okuyucu olmaya hazırlayan geçiş edebiyatıdır. Çocuk edebiyatı; çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal güçlerine, duygularına ve düşünme yeteneklerine, zevklerine hitap eden ve eğitim sırasında eğlencelerini teşvik eden yazılı ve sözlü ürünlerdir (Yalçın ve Aytaş, 2016).

Çocuk edebiyatı çocukların hayal dünyalarına, duygu ve düşüncelerine dair yazılı ve sözlü olarak ifade edilen tüm yapıtları içerir (Karakurt İpek, 2019). Çolaklar'ın (2019) çalışmalarına göre, kitap ile çocuk arasında bağın kurulabilmesi için kitabın biçimsel ve içerik olarak çocuğun ilgisini uyandırması, beğenisini kazanması ve eğlendirici unsurları içermesi gerekmektedir. Çocuk hikâye kitapları, basit ve anlaşılır bir dil kullanarak renkli ve etkileyici resimlerle desteklenmiş bir görsel çekiciliği barındırmalıdır. Farklı kültürlerden, yaşlardan veya varlık durumlarından gelen çeşitli karakterlere yer vererek çocuklara dünya çapında bir çeşitliliği sunmalıdır. Aynı zamanda içerdikleri hikâyelerde moral değerleri, empatiyi ve temel bilgileri öğretici unsurlarla işlemelidir. Bu kitaplar, eğlenceli ve etkileyici bir hikâye anlatımı ile çocukların dikkatini çekerken akıcı bir yapıya sahip olmalı ve çocukların hikâyeyi rahatlıkla takip edebilmesi için düzenli bir yapı sunmalıdır. Temaları, çocukların yaşlarına uygun olmalı ve arkadaşlık, paylaşma, sevgi gibi evrensel konuları içermelidir. Böylece çocuk kitapları hem eğlenceli hem de öğretici bir deneyim sunarak çocukların gelişimine katkıda bulunmalıdır. Çocuklara yönelik Türkçe öğretimi, giderek artan talep ve hızla evrim geçiren bir alandır. Ancak Türkiye ve dünyanın çeşitli yerlerinde bu alandaki materyaller sınırlıdır. Çocuklarla çalışırken çeşitli ve eğlenceli materyaller sunmanın önemi büyüktür. Hikâye kitapları ve öyküler, ders kitaplarının ötesinde çocukların ana dillerinden aşına oldukları çok yönlü içerikler olarak öne çıkar. Ancak, çocuklara Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilere bu materyallerin nasıl seçileceği ve kullanılacağı konusunda yeterli altyapı sunan çalışmalar sınırlıdır. Türkçe alan yazında bu konuda yapılan çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir, hâlbuki yabancı alan yazında çocuklara dil öğretiminde hikâye kullanımı daha geniş bir yer bulmuştur. Kemiksiz'in (2021) çalışmalarına göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini ele alan araştırmalara yoğunlaşan çalışmalar bulunmakla birlikte, İngilizce hikâye kitaplarına karşılaştırmalı olarak odaklanan bir çalışma ortaya çıkmamıştır. Ayrıca, Türkçe ve

İngilizce hikâye kitaplarını karşılaştırmalı olarak ele alan bir araştırma tespit edilememiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünya genelinde İngilizce dil eğitimi pek çok farklı kaynaktan ve yöntemden faydalanarak gerçekleştirilir. Özellikle Cambridge, Oxford gibi üniversitelerin yayıncıları, çeşitli dil öğretim materyalleri sunarak bu alanda önemli bir rol oynarlar. Bu materyaller, belirli bir yapı ve standartlar çerçevesinde dil öğrenimine katkıda bulunur. Türkçenin uluslararası alanda daha fazla kullanılmasıyla birlikte Türkçe öğretimi de önem kazanmıştır. Bu durum, Türkçe öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve standartlarının belirlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çocuk edebiyatı, dil öğretiminde önemli bir araç olarak kabul edilir. Özellikle çocuklar için hazırlanan kitaplar, dil öğrenimine katkıda bulunurken aynı zamanda kültürel ve sosyal değerleri de aktarır. Bu nedenle, çocuk edebiyatının dil öğretimindeki rolü üzerine yapılan çalışmalar önem taşır ve bu alanda yapılan araştırmalar, dil öğretiminde kullanılan materyallerin etkinliğini artırabilir. Çocuk kitaplarının içerik ve biçimsel özellikleri, dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. İçerik açısından bu kitaplar genellikle basit ve anlaşılır bir dil kullanır. Bu, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur çünkü karmaşık yapılar yerine daha erişilebilir bir dil kullanıldığı için çocuklar hikâyeleri daha etkili bir şekilde anlarlar. Ayrıca çocuk kitapları genellikle çocukların ilgi alanlarına ve yaşantılarına hitap eden hikâyeler içerir. Bu, çocukların hikâyeye daha fazla katılım göstermelerini sağlar ve böylelikle dil öğrenme sürecini destekler. Biçimsel açıdan çocuk kitaplarında çekici resimler ve görseller sıklıkla kullanılır. Bu görseller, kelimelerle birlikte sunularak dilin görsel hafızada daha etkili bir şekilde yer etmesine katkıda bulunur. Ayrıca tekrarlar ve ritmik yapılar gibi dil öğrenme sürecini destekleyen özelliklerin bulunması da yaygındır. Sonuç olarak çocuk kitaplarının içerik ve biçimsel özellikleri, dil öğrenme sürecini önemli ölçüde etkiler ve dil edinimini daha etkili hale getirir. Bu nedenle dil öğretimi alanında çalışanların ve araştırmacıların bu özellikleri göz önünde bulundurarak materyaller geliştirmesi önemlidir. Çocuk kitapları, çocukların dünyasını anlamalarına ve gelişimlerine katkıda bulunmaları için önemlidir. Bu kitaplar, çocukların ilgisini çekecek konuları işlemeli ve onların seviyesine uygun dil ve içerikle yazılmalıdır. Ayrıca eğlenceli ve ilgi çekici olmaları da okuma alışkanlığı kazandırmak için önemlidir. Bu bağlamda çocuklara yönelik hazırlanacak hikâye kitapları çocuğa görelilik ilkesi ve çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Bu çalışmada Yabancılara Türkçe Öğretimi için oluşturulan A2 seviyesi Yunus Emre Enstitüsü Hikâye Kitabı ile Yabancılara İngilizce Öğretimi için oluşturulan A2 seviyesi Oxford Read and Imagine Hikâye Kitabı'nın benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu belirleyerek karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Alan yazında hikâye kitaplarının incelendiği çalışmalar mevcut olmakla birlikte bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe çocuk hikâye kitaplarının içyapı ve dış yapı özelliklerinin karşılaştırılması bakımından ilk olup çalışmanın sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Temel Problemi ve Alt Problemleri

Yukarıdaki amaca bağlı olarak çalışmanın temel sorusu ve alt soruları şunlardır:

Çalışmanın temel problemi Yabancılara Türkçe Öğretimi için oluşturulan A2 seviyesi 'Yunus Emre Enstitüsü Doğum Günü hikâye kitabı ile Yabancılara İngilizce Öğretimi için oluşturulan A2 seviyesi' Oxford Read and Imagine The Big Storm' hikâye kitabının sahip olması gereken özellikleri açısından durumu nasıldır?

Alt Problemler

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimine yönelik hazırlanan A2 düzeyi;

1. Yunus Emre Enstitüsü Hikâye Kitabı ile Oxford Read and Imagine Hikâye Kitabının şekil ve büyüklük, boyut, kapak ve ciltleme, kâğıt cinsi, sayfa düzenlemesi, harfler ve punto, satır aralıkları ve uzunlukları ile görseller bakımından durumları nasıldır?

2. Yunus Emre Enstitüsü Hikâye Kitapları ile Oxford Read and Imagine Hikâye Kitaplarının konu ve tema, ana düşünce, kahramanlar-karakterler-tip ve varlıklar, eğitsel iletiler, kurgu ve olay örgüsü, mekân ve çevre, zaman, okuma kolaylığı, kitap sonu etkinlikleri, dil ve anlatım bakımından durumları nasıldır?

2. Araştırmanın Yöntemi

Çocuk hikâye kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri açısından durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırma olup, çalışma sürecinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışmada kullanılan kaynaklar yayınevleri ya da kitabevleri aracılığı ile elde edilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma; davranışları gözlemeleme, katılımcılarla mülakatlar ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemleri yoluyla verilerin toplandığı ve bulguların bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma şeklinde ifade edilir (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara dayalı materyallerin aşamalı olarak analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu-Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğrenenlere yönelik olarak hazırlanan çocuk edebiyatı ürünleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak Yabancılara Türkçe Öğretiminde kaynaklara sahip olması sebebiyle Yunus Emre Enstitüsü basılı kaynakları Çocuk Hikâyeleri dizisi 14 kitap arasından 1 tanesi seçilmiştir. İngilizce 'de ise uluslararası düzeyde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde etkili bir kurum ve kaynaklara sahip olması nedeniyle Oxford Read and Imagine serisinden 1 adet hikâye kitabı rastlantısal (random) yöntemle belirlenmiştir. Rastlantısal örnekleme

yöntemi, araştırmacının rastgele seçilen bireylerden oluşan bir örneklemin genel popülasyonu temsil etmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu seçim süreci, her bireyin eşit şansa sahip olduğu bir rastgele seçimle gerçekleştirilir.

İncelenen Kitaplar

Türkçe çocuk hikâye kitapları setinden “Doğum Günü”adlı A2 seviyesinde bir hikâye kitabı seçilirken İngilizce çocuk hikâye kitapları “The Big Storm”adlı A2 seviyesinde hikâye kitabı seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından belirlenen Hikâye Kitabı İnceleme Ölçütleri bağlamında doküman tarama tekniği kullanılarak hikâye kitaplarından veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle çocuk edebiyatı alanında yayınlanmış yayımlar, yerli ve yabancı kaynak kitaplar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda taslak ölçütler oluşturulmuştur. Daha sonra üç alan uzmanının görüşü alınarak bir alan uzmanının karakterler başlığında varlıklara da yer verilmesi gerektiği, bir diğer uzmanının ise satır aralıkları ve uzunluklarına bakılabileceği ve üçüncü uzmanın ise kalıp sözlere de bakılabileceğini belirtmesi neticesinde ölçütlere son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda yabancı bir dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretmeyi amaçlayan hikâye kitapları sahip oldukları özellikler bakımından incelenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, oluşturulan hikâye kitabı inceleme ölçütleri bağlamında doküman tarama tekniği kullanılarak hikâye kitaplarından veriler toplanmıştır. Ölçütler belirlenirken öncelikle çocuk edebiyatı alanında yayınlanmış yayımlar, yerli ve yabancı kaynak kitaplar incelenerek literatürde yer alan araştırmalarda kullanılan hikâye kitabı inceleme ölçütleri tespit edilmesi yoluna gidilmiştir. Bu çalışma sonunda araştırmanın alt problemleri de göz önüne alınarak gerçekleştirilecek analizin temel boyutlarının; (a) dış yapı-biçimsel özellikleri; (b) içyapı-içerik özellikleri; olmasına karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler belirlenen özelliklere göre betimsel analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz çeşitli teknikler ile toplanan verileri belirlenmiş temalara veya ölçütlere göre özetlemeyi ve yorumlamayı sağlayan nitel veri analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. Bulgular

Tablo 1. *Alt Problem 1'in Bulgu ve Yorumları*

<i>Dış Yapı Özellikleri</i>	<i>‘Doğum Günü’</i>	<i>‘The Big Storm’</i>
Şekil ve Büyüklük(Boyut)	Dikdörtgen,23,8 x 15,9 cm	Dikdörtgen, 21x14.8 cm
Kapak ve Ciltleme	İnce parlak ve kuşe kâğıt Zımbalama	Kalın parlak karton İplik dikiş
Kâğıt Cinsi	Birinci hamur mat beyaz kâğıt	Yarı mat kuşe kâğıt

Sayfa Düzenlemesi	Metnin ve ona ait resmin aynı sayfada olduğu görülmüş, resim ve yazıların birbirinin içine girmemesi önemlidir. Resimler çoğunlukla sırasıyla metnin alt ya da üst kısmına konumlandırılmıştır.	Görseller bazen metnin altına bazen metnin üstüne yerleştirilirken her iki sayfada da görsellere tam olarak yer verilmiştir. Sayfa düzenindeki öğelerin resim, fotoğraf, yazı, rakam birbiriyle uyumu, estetik bir etki sağlamaktadır.
Harfler ve Punto	Metin tipi harf karakteri ve 14 punto	Metin tipi harf karakteri ve 16 punto
Satır Aralıkları ve Uzunlukları	Satır Aralıkları 2 cm	Sayfa kenarlarında 2cm genişlikte boşluklar bırakılmış ve normal aralıklı satırlarla dizilmiş sayfalar tercih edilmiştir.
Görseller	Karikatürize çizimler kullanılmıştır. Resim kalitesi düşüktür.	Akıcı, gerçekçi resimler kullanılmıştır.

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaların alan yazın taraması sonucunda belirlenen ölçütlere (Çiftçi, Batur, Gülerer) göre incelenen "Doğum Günü" ve 'The Big Storm' adlı hikâye kitabının karşılıklı incelemesi sunulmuştur.

Şekil ve büyüklük bakımından incelenen hikâye kitaplarının boyutlarının farklı olduğu görülmüştür. Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâye Kitaplarından 'Doğum Günü' adlı hikâye kitabı, boyutları 23,8 x 15,9 cm ve dikdörtgen şeklindedir. Oxford Read and Imagine Çocuk Hikâye Kitaplarından 'The Big Storm' adlı hikâye kitabı ise 21x14.8 cm orta ebatta ve dikdörtgen şeklindedir. Her iki seri de bu bakımdan çocuk edebiyatı kitaplarında bulunması gereken temel niteliklere uygun özelliklere sahiptir.

Kapak ve Ciltleme bakımından 'Doğum Günü' adlı hikâye kitabı kapağı ince kartondan yapılmıştır ve ciltleme tekniği olarak zimba ile birleştirmeden yararlanılmıştır. Ön kapakta kitabın adı, yayınevi, A1 seviyesi ve bir görsel yer almaktadır. Arka kapakta, kitabın A2 seviyesinde olduğu ve ISBN numarasına yer verilmiştir. İç kapakta kitabın hangi yaş grubuna ait olduğu bilgisi, yazara ve yayınevine ilişkin bilgiler de bulunmaktadır. Öte yandan Oxford 'The Big Storm' hikâye kitap kapağı kalın parlak kartondan yapılmış olup ciltleme tekniği olarak iplik dikiş cilt ile sayfalar birleştirilmiştir. Ön kapakta kitabın adı, yayınevi, A2 seviyesi ve bir görsel yer almaktadır. Arka kapakta, hikâye ile ilgili özet bilgi, kitabın kelime sayısı, CEFR dil seviyesi ve yayınevinin diğer kitaplarına dair bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her iki kitapta da ön kapakta kitabın adı, yayınevi, A2 seviyesi ve bir görsel yer almaktadır. Kitap kapakları içerdikleri bilgiler bazında benzerlik gösterirken kapak türü ve ciltleme

olarak farklılık göstermektedir. *Kâğıt cinsi* olarak Türkçe hikâye kitabının, birinci hamur, mat ve beyaz kâğıt kullanılarak hazırlandığı görülmüştür. Ancak beyaz kâğıt, okuyucunun gözünü yormakta ve okumayı zorlaştırmaktadır. Görsellerin bulunduğu sayfalarda resimler kâğıdın arkasından görülmektedir. Öte yandan İngilizce hikâye kitapları, orta kalınlıkta yarı mat kuşe kâğıttan oluşmaktadır. Bu kâğıt türü, resimleri net olarak yansıtarak okumayı kolaylaştırmaktadır.

Sayfa düzenlenmesi, Türkçe hikâye kitabında resimler metnin üstünde verilmişse bir sonraki sayfada metnin altına yer verilerek devam edilmiştir. Sayfaların kenar boşlukları en az 2 cm ve satır aralıklarındaki boşluklar en az 1.15 satır olarak ayarlanmıştır. Kitap toplam 23 sayfadan oluşmaktadır. Öte yandan İngilizce hikâye kitapları, toplamda kırk sayfadan oluşurken her sayfada metin ile uyumlu görsellere yer verilmiş, canlı renkte ve dikkat çekici resimler kullanılmıştır. Sayfa tasarımı, çocukların ilgisini çekecek şekilde sayfa kenarlarında 2cm genişlikte boşluklar ve normal aralıklı satırlarla dizilmiş sayfalar olarak düzenlenmiştir. Yazının başladığı kısım her sayfada aynı hizada sola dayalıdır. Her iki kitapta da sayfa numaraları kolaylıkla görülebilecek şekilde sağ (ön) sayfalarda tek sayılar, sol (arka) sayfalarda çift sayılar kullanılmıştır. Sever (2003) çocuk kitaplarında sayfa düzenini sağlayan bileşenleri; resim-metin uyumu, sayfa kenarlarındaki boşluklar ve bunların sayfadaki diğer öğelerle birlikte yarattığı oransal uyum olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda her iki kitapta literatüre uygun özelliklerin varlığı görülmüştür.

Harfler ve Punto olarak ise Türkçe hikâye kitabında metin tipi harfler kullanılmış olup yazı puntosu 14'tür. Başlıklar el yazısı ve koyu renkte yazılırken metin orta koyuluktadır. İngilizce hikâye kitabında ise metin türü yazı fontu seçilmiş ve punto olarak 16 büyüklük tercih edilmiştir. Cümle içerisinde dikkat çekmesi açısından büyük harfler kullanılmıştır.

Satır aralıkları ve uzunlukları bakımından incelenen kitaplarda, Türkçe hikâye kitabında sayfaların kenar boşlukları en az 2 cm ve satır aralıklarındaki boşluklar en az 1.15 satır olarak ayarlanmıştır. İngilizce kitabında 2cm genişlikte boşluklar ve normal aralıklı satırlarla dizilmiş sayfalar olarak düzenlenmiştir. Her iki kitap bu bakımdan benzer özellikleri taşımaktadır.

Görseller bakımında incelenen Türkçe hikâye kitabındaki görseller, metnin soyutluğunu somutlaştırarak öğrencinin metni daha iyi anlamasını ve okuyucunun metin ile ilgili çıkarımlarda bulunmasını sağlar. Ancak Türkçe hikâye kitaplarında görseller, metnin bütününden çok olaylardan alınan bir kesiti niteler şeklinde verilmiştir. Ayrıca görsellerin estetik kalitesi İngilizce kitaplarındaki kadar yüksek değildir. Bununla birlikte ise İngilizce kitaplarında kullanılan görseller, metin ile uyumlu olarak çizilmiştir. Resimler canlı renkte ve dikkat çekicidir. Her sayfada görsellere yer verilmiştir. Görseller, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını harekete geçirecek niteliktedir.

Tablo 2. *Alt Problem 2'in Bulgu ve Yorumları*

İç Özellikleri	Yapı	'Doğum Günü'	'The Big Storm'
Konu -Tema		Misafirlik, arkadaş edinme, doğum günü ve parti planı.	Fırtına, doğa olayları, yardımlaşma, fen bilgisi.
Ana Düşünce		Yardımsızlık, mutluluk ve misafirperverlik, sevgi, saygı, doğayı sevmek, sorumluluk alma, dayanışma.	Doğa olaylarını tanıma, doğayı sevmek, doğada vakit geçirme, doğa olayları esnasında neler yapılması gerektiğini bilme, doğadaki materyallerin neler olduğu gibi düşünceler.
Kahramanlar-Karakterler-Tip-Varlıklar		Aile üyeleri, arkadaşlar, saatçi, pastacı, market satış elemanı, garson gibi farklı kesimlerden kişilere yer verilmiştir.	Dede Grandpa, torunlar Ben ve Rosie, dedelerinin karavanı ve robot Clunk.
Eğitsel İletiler		Sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, doğruluk	Doğa sevgisi, doğaya ve doğa olaylarına karşı saygı, hazırlıklı olma, çalışkanlık, yardımsızlık
Kurgu Örgüsü	-Olay	Kurgusu giriş gelişme ve sonuç şeklinde basit olarak ele alınmıştır. Olay örgüsü düz çizgi şeklinde gelişmektedir.	Neden sonuç ilişkisi vardır. Kişi ve doğa çatışması, olay kurgusu, çocuğun okuma isteğini canlı tutacak özelliktedir. Çatışmalardaki merak ögesi, okuma ilgi ve isteği uyandırabilecek niteliktedir.
Mekân-Çevre-Ortam		Park, pastane ev, evin salonu, dışarıda yeşil bir çay bahçesi, okul, saatçi	Açık alan dağ
Zaman		Zaman nesnel ve somut Anında aktarım	Nesnel zaman akışı İleriye dönük Oluş sırası Öncelik sonralık
Okuma Kolaylığı		Kitap boyutu Yeterli satır aralıkları Metin uzunluklarının kısa olması Diyaloglar Metin ve görsel uyumu	Kitap boyutu, şekli Sayfa düzenlemesi Kalın ve büyük puntolu harfler. Resimlerin yer alması, Cümlelerin ve paragrafların kısa olması Satır aralıklarında yeterli boşlukların bulunması

Kitap Etkinlikleri	Sonu	A. Bulalım. B. Metne Uygun Kelimeyi işaretleyelim. C. Metne göre sıralayalım. D. Soru yazalım. E. Eşleştirelim. F. Eşleştirelim.	Put a thick or cross in the box. 2.match 3. circle the correct words. 4.Look at the pictures on page 5. Answer the questions. 6. Talk, Do you like picnics? Talk to a friend. 7. write the words. 8.Complete the sentences. 9. Look at the pictures on page 7 and say ye sor no. 10. Order the events. 11.Circle the mistakes and then write the correct words. 12. Choose and write the correct words. 13.Who says this? Write correct names. 14.Draw a place and answer the questions. 15.Draw some food for your picnic, Then write about the food. 16.Draw some friends for your picnic and answer the questions. 17. Draw the weather for your picnic and then write about the weather. 18.Tell a friend about your picnic.
Dil ve Anlatım		Diyaloglar Neden-sonuç cümlesi İsim ve sıfat tamlamaları Açık ve anlaşılır cümleler. Noktalama işaret ve yazım kurallarına uyum Sade, açık ve anlaşılır bir dil.	Ortalama 7 veya 8 kelimededen oluşan cümle uzunlukları Diyaloglar Beş duyu organına hitap eden canlı bir anlatım Açık ve anlaşılır cümleler. Noktalama işaret ve yazım kurallarına uyum. Sade, açık ve anlaşılır bir dil.

Söz varlığı	Hikâye metni 1376 sözcükten oluşmaktadır. İsim, sıfat, fiil, zarf, bağlaç, edat Deyim ve kalıplaşmış ifade	Hikâye metni 689 sözcükten oluşmaktadır. İsim, sıfat, zamir, zarf ve bağlaçlar
Cümle yapısı ve paragraf	Olumlu, olumsuz, ünlem ve soru, fiil, kurallı ve basit cümleler görülmektedir. Paragraflar ortalama 3 veya 5 cümlelerden oluşmaktadır.	Olumlu, olumsuz, soru ve ünlem cümlesi olarak yer alırken, kurallı ve devrik, fiil, basit cümleler çoğunluktadır. Paragraflar ortalama 5 veya 6 cümlelerden oluşmaktadır.
Edebi sanatlar	Deyim ve kalıplaşmış ifade	Kişileştirme

Tablo 2'ye bakıldığında;

Konu ve tema olarak Türkçe hikâye kitapları, çocukların günlük yaşamla ilgili konuları işlerken, İngilizce hikâye kitaplarının daha geniş bir yelpazede olayları ele aldığı görülmektedir. Türkçe hikâye kitabında doğum günü ve parti planı yapma, ailecek vakit geçirme gibi konular işlenmektedir. Metinlerde ele alınan konular günlük hayat ile ilgilidir ve okurun seviyesine uygundur. Tema, insana, yaşama, özgü durumları yansıtmaktadır. Öte yandan İngilizce hikâye kitabında fırtına, pikniğe gitme, hava olayları gibi durumlar konu olarak ele alınmıştır. Metinlerde ele alınan konular günlük hayat ile ilgilidir ve okurun seviyesine uygun bulunurken tema olarak ise çocuğun gülerken, düşünerek, eğlenerek yaşantı kazanmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca bilimsel okuryazarlığını geliştirecek yeni ve farklı konulara da yer verildiği görülmüştür.

Ana Düşünce olarak 'Doğum Günü' adlı kitapta yardımseverlik, mutluluk ve misafirperverlik, sevgi, saygı, doğayı sevmek, sorumluluk alma, dayanışma duyguları yoğun olarak işlenmiştir. 'The Big Storm' adlı İngilizce kitapta ise doğa olaylarını tanıma, doğayı sevmek, doğada vakit geçirme, doğa olayları esnasında neler yapılması gerektiği bilme, doğadaki materyallerin neler olduğunu fark etme gibi düşünceler dikkat çekmektedir. Bu bağlamda her iki kitap birbiri ile benzerlik göstermektedir.

Kahramanlar-Karakterler-Tip-Varlıklar bakımından incelenen 'Doğum Günü' adlı kitapta aile üyeleri, arkadaşlar, okul öğretmenleri, market satış elemanı, restoranda garson gibi farklı kesimlerden kişilere yer verilmiştir. İngilizce hikâye kitabında ise esas karakterler dede, torunlar Ben ve Rosie ile birlikte dedenin karavanı ile robotu farklı maceralara atılmaktadırlar. İngilizce hikâye kitabında kahramanların insandan farklı olarak başka bir varlığında olabileceğini göstermektedir.

Eğitsel İletiler olarak Türkçe hikâye kitabında sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, doğruluk gibi evrensel ve ahlaki değerlere yer verilirken İngilizce hikâye kitabında doğa sevgisi, doğaya ve doğa olaylarına karşı saygı, hazırlıklı olma, çalışkanlık, yardımseverlik gibi evrensel ve ahlaki değerlere yer verilmiştir.

Kurgu –Olay Örgüsü olarak olaylar yaşamın bütünlüğü içinde çok sık rastladığımız doğum günü temasının çerçevesinde gelişmiştir. Yaklaşan doğum günü kutlaması için hazırlıklar aşama ve zaman sırasına uygun olarak ilerlemektedir. Hazırlıklar için öncelik

sonralık sıralaması hissettirilmekte ve okuyucunun olayı tahmin ve takip etmesine imkân tanınmaktadır. Hikâye boyunca giderek bir heyecan duygusunun hissettirildiği 'Doğum Günü'nün kimlerle ve nerede kutlanacağı, kimlerin davet edileceği ve davetiye kartlarının hazırlanması, hediyelerin alınması, pasta siparişinin verilmesi gibi durumlar okuyucunun dikkatini canlı tutmasına imkân sağlamaktadır. Öte yandan 'The Big Storm' isimli hikâyede ise karakterlerin macera dolu bir pikniğe gitmeleri ve orada fırtınaya yakalanmaları, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri gibi sevinç, heyecan, başarıma duygusu çocukların düzeyine uygun konuların işlendiği, bunların da özgün ve tutarlı bir şekilde kurgulandığı anlaşılmaktadır. Olay kurgusu, çocuğun okuma isteğini canlı tutacak özelliكتedir. Çatışmalardaki merak ögesi, okuma ilgi ve isteği uyandırabilecek niteliktedir. Hikâyede günlük hayatla ilişkili konulara yer verildiği görülmüş ve yardımlaşma, çaba, merak, özgürlük, gibi konularla çocuğun kişisel gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır. Kurgulamada hareket unsuru göze çarpmaktadır. Merak ön planda tutulmuştur, bu durumun hikâyelerin akıcılığını artırdığı düşünülmektedir.

Mekân-Çevre-Ortam bakımından Türkçe hikâye kitabında hikâye boyunca 'Doğum Günü' temasına bağlı olarak okuyucunun günlük hayatta karşılaşılabileceği somut ve çeşitli mekânlara yer verilmiştir. Parkta başlayan doğum günü planlaması ilerleyen sayfalarda pastane ev, evin salonunun süslemesi, kahvaltı için gidilen dışarıdaki yeşil bir bahçe, okul, saatçi gibi farklı mekânlara yer verildiği görülmüştür. İngilizce hikâye kitabında ise farklı bir çevre olarak hikâyede dağlara pikniğe giden kahramanlar doğada çeşitli doğa olaylarına maruz kalmışlardır. Rüzgârı, yağmuru, fırtınayı ve şimşegi deneyimlemişlerdir.

Zaman bakımından Türkçe hikâye kitabında zaman nesnel ve somut bir biçimde ele alınmıştır. Hikâye boyunca gelişen olaylar anlatma zamanına bağlı olarak anında aktarılmıştır. İngilizce hikâye metni incelendiğinde ise gelişen olayların nesnel zaman akışı içerisinde ileriye dönük olarak işlendiği görülmektedir. Olaylar oluş sırasına göre öncelik sonralık düzenine uygun bir şekilde verilmektedir.

Okuma Kolaylığı bakımından Türkçe hikâye kitabının boyutu, satır Aralıklarının 2cm ve metin uzunluklarının kısa olması göze çarpan ilk unsurlardır. Bununla birlikte metinlerde bolca diyaloglara yer verilmesi okuyucuya okuduğunu anlama ve metni çabuk bitirme kolaylığı da sağlamaktadır. Söz konusu görsellere geldiğinde ise metin ve görsellerin uyuşması da okuma kolaylığı sağlayan bir unsur olarak görülmüştür.

Kitap Sonu Etkinlikleri bakımından Türkçe hikâye kitabında kitap sonundaki alıştırmalar, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. "Sıralama, Soru Yazma, Eşleştirme ve İşaretleme" etkinlikleri, metin hâkimiyeti, sebep-sonuç ilişkisi kurma ve tamlama bilgisini ölçme amacını taşımaktadır. İngilizce hikâye kitabında ise etkinlikler eğitim yazarı ve içerik düzenleyicisi Hannah Fish tarafından oluşturulmuştur. Etkinlikler her sayfa için ayrı olarak hazırlanmış ve sayfalarda ilgili etkinliğe yönlendirme yapılmıştır. Dört dil becerilerine yönelik okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Etkinlikler resimlerle eşleştirme, boşluk doldurma, cümleleri sıralama, okuduğunu anlama, hataları düzeltme, doğru

yanlış, talk konuşma bölümlerinde okuyucuya yönelik sorular sorma, resim çizme ve resimli sözlükten oluşmaktadır.

Dil ve Anlatım bakımından Türkçe hikâye kitabında çoğunlukla diyaloglara yer verilmiştir. Hikâye metninde amaç-sonuç, karşılaştırma ve koşul cümleleri tespit edilememişken neden-sonuç cümlesine “*Safiye çok heyecanlıydı. Bu yüzden akşam sık sık gidip salona baktı.*” ya da “*Biliyorsunuz resim yapmayı çok seviyorum. Bu yüzden boya kalemi istiyorum.*” cümlesi örnek verilebilir. Ayrıca isim tamlaması ve sıfat tamlamalarına yer verildiği görülmüştür. Genel itibari ile incelenen hikâye metninde açık ve anlaşılır cümlelere yer verildiği, noktalama işaret ve yazım kurallarına uyulduğu görülmüştür. Kitapta kullanılan dilin sade, açık ve anlaşılır olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. İngilizce Hikâye metni incelendiğinde zaman olarak A1 seviyesinden farklı olarak geniş ve geçmiş zamana yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte cümle uzunluklarının ortalama 7 veya 8 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Kurgulanacak hikâyelerde dil öğrencisinin günlük hayatta karşılaşabileceği sorunlar, durumlar vb. şeklinde tasarlandığında dil öğretiminin daha kolay olacağı da söylenebilir (Gün ve Şimşek, 2017). Bu bağlamda hikâyede kullanılan dil günlük hayatta kullanılan ifadeleri ve cümleleri içermektedir. Örneğin hikâyede ‘I am hungry, i do not know, where are you? Sit down gibi basit düzeyde iletişim için kullanılacak ifadeler yer almaktadır. Bağlamdan hareketle anlamının tahmin edilebileceği lightning, flash, thunder gibi okurun kelime hazinesini geliştirecek sözcük grubu da bulunmaktadır.

Söz varlığı bakımından Türkçe hikâye kitabında hikâye metni 1376 sözcükten oluşmaktadır. Sözcükler isim, sıfat, fiil, zarf, bağlaç, edat olarak farklı gruplardan oluşmaktadır. Deyim ve kalıplaşmış ifadeye yer verilmiştir. Hikâyede atasözüne rastlanmazken metinde somut kavramlara ağırlık verilmiştir. İngilizce hikâye kitabında sözcük gruplarından isim, sıfat, zamir, zarf ve bağlaçlara yer verilirken hikâye metni 689 kelimedenden oluşmaktadır.

Cümle yapısı ve paragraf bakımından Türkçe hikâye kitabında geçen cümleler çoğunlukla anlamına göre olumlu, olumsuz, ünlem ve soru cümleleri olarak görülürken yüklemine türüne göre fiil, yüklemine yerine göre kurallı olarak görülmektedir. Yapılarına göre ise çoğunlukla basit cümlelere yer verilirken az da olsa birleşik cümleye yer verildiği görülmüştür. Öte yandan İngilizce hikâye kitabında cümleler anlamına göre olumlu, olumsuz, soru ve ünlem cümlesi olarak yer alırken, yüklemine yerine göre kurallı ve devrik, yüklemine türüne göre ise fiil, yapılarına göre ise basit cümleler çoğunluktadır. Ayrıca paragraflar ortalama 5 veya 6 cümlelerden oluşmakta cümlelerde kullanılan sözcükler gerçek anlam taşımakta ve çocukların metni daha kolay anlamasına katkı sağlamaktadır.

Edebi sanatlar bakımından Türkçe hikâye metninde mecaz anlam, atasözü, benzetme vb. edebi sanat kullanılmamış, deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “*teşekkür ederim, rica ederim, hoş geldin hoş bulduk*” gibi deyimlere yer verildiği görülmüştür. Öte yandan İngilizce hikâye metninde ise kelimeler daha çok somut ve gerçek anlamda kullanılırken mecaz anlamlı sözcüklere ise cümle içerisinde büyük harflerle yer verilmiştir

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre incelenen çocuk kitaplarının bazı özellikler bakımından benzerlik ve farklılıklar taşıdığı görülmüştür. Bununla birlikte Mennanoğulları (2008) tarafından yapılan araştırmada; çocukların değişik büyüklükteki kitapları karıştırmaktan ve okumaktan zevk aldıkları sonucu elde edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında çocuk kitaplarının boyut olarak çeşitli yaş gruplarında değişkenlik gösterdiği belirtilse de çocuklar için genel olarak uygun olan 16 x 23 cm boyutundaki kitaplardır (Yüce ve Nuhoglu, 2007). Bu bağlamda incelenen kitapların boyutlarının orta ve ideal boyutta olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre çocuk kitaplarının ciltlemesinde Türkçe kitabı için zımbalama tekniğinin kullanıldığı ve kapak olarak ise neredeyse ince karton kapak kullanıldığı tespit edilmiştir. Yayınevleri, maliyetleri düşürmek amacıyla kitaplarda yapıştırma cilt ve karton kapak kullanmaktadırlar. Hangi yaş grubu için yazılmış olursa olsun kitapların dış kapakları çocukların ilgisini çekmeli ve konusuyla uyumlu olmalıdır. Kıbrıs'ın (2010) çalışmalarına göre, ciltleme olarak yapıştırma ve zimba ile birleştirme tekniği kullanılan kitapların kısa sürede dağıldığı bilinmektedir. İncelenen Türkçe kitabının ilk okumada dağılabileceği ve kitap kapaklarının yıpranabileceği görülmektedir. Taşdemir (2005) tarafından yapılan araştırmada da kitap kapaklarının yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Öte yandan İngilizce hikâye kitabında ise ciltleme olarak dikiş yöntemi tercih edilmiştir. Çocuğun kitabı uzun süre kullanabilmesi bakımından bu ciltleme yönteminin sağlam ve dayanıklı olduğu söylenebilir. İncelenen kitaplarda kâğıt cinsi olarak yarı mat kuşe kâğıt ve birinci hamur mat beyaz kâğıt kullanılmıştır. Kâğıdın kaliteli olması ve göz yormaması bakımından çocuk kitaplarında olması gereken niteliklere uygundur. Sayfa düzeni bakımından kenar boşlukları, metin resim oranı ve bunların uyumu çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklere uygundur. Kitaplarda yazı boyutu 14-16 puntodur. Şimşek (2014) çalışmalarına göre, nitelikli çocuk kitaplarının resimleri, çocukların yaratıcılığını ve duygu dünyalarını geliştirmek için büyük bir rol oynar. Brookshire ve diğ. (2002) tarafından yapılan araştırmada ise çocukların canlı ve gerçeğe yakın resimler içeren kitapları okumayı tercih ettikleri, resimlerin çocuğun kitap okumaya ilgisini etkilediği, resim ve metin ilişkisini olan kitapların çocukların kitabı anlamasını etkilediği sonuçları elde edilmiştir.

Konu, tema ve ana düşünce söz konusu olduğunda ise Sever (2015) tarafından ifade edildiği gibi çocuk kitaplarında seçilecek konular, çocukların gelişim evrelerine uygun olmalı, çocuk gerçekliğini önemseyen, onların beklentilerine yanıt veren, dilsel, bilişsel, toplumsal yetilerini destekleyen bir anlayışla dikkatlice seçilmelidir. Bu alanda her iki hikâye kitabının alana uygun özellikler taşıdığı söylenebilir.

Kahramanlar, varlıklar bakımından incelenen kitaplardan İngilizce hikâye kitabında farklı kişilerin yanında varlıklara da yer verilirken Türkçe kitabında karakterler günlük hayattan yakın kişiler arasından seçilmiştir. Sever (2008) şöyle belirtiyor: "Çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun bir biçimde geliştirilen karakterlerin önemi şu şekildedir: Çocukların eğlenme, keşfetme ve devinme gerçeği ile uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan kitapların, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakarak yeni okuma eylemlerine kaynaklık ettiği bilinmektedir." Bu bağlamda

İngilizce hikâye kitabı Türkçe hikâye kitabına göre daha ilgi çekici olabilir. Öte yandan Çakır'a (2013) göre ileti, yazarın yapıtta ortaya koyduğu özel yargı ve ulaşılmamasını istediği ortak sonuçtur. İleti bakımından incelenen kitaplar benzer özellikleri taşımaktadır. Kurgu ve olay örgüsü öykünün akışını belirler. Kurguda neden sonuç ilişkisi vardır, olayların böyle gelişmesinin sebeplerini açıklar. Okuyucunun kitaba ilgisini canlı tutan kurgunun yeni ve orijinal olması kadar, iyi yapılandırılmış olması beklenir (Akyüz,2018). İngilizce hikâye kitabında kişi ve doğa çatışması okura ilgi ve merak uyandırırken Türkçe hikâye kitabında ilgi ve merak uyandıracak bir kurgudan ziyade olayların oluş sebebi ve sırası açıkça tahmin edilebilir seviyededir. Bolat (2003) yazınsal anlatıda anlamın oluşmasında önemli olan öğelerden birinin çevre olduğunu belirtmektedir. Bu çevre, hem fiziksel hem de toplumsal bir ortamı içerebilir. Coğrafi yerleşimlerden köy, kasaba ve kent gibi yerlerden, aynı zamanda aile, okul ve iş gibi toplumsal ortamlardan bahsedebiliriz. Bu bağlamda her iki kitapta okur için uygun çevre ortamlarını içermektedir. Güleç ve Geçgel (2006) de anlatımdaki yer ve zamanın açıkça verilebileceği gibi, öyküde geçen ipuçlarından okuyucunun bulmasının da istenebileceğini söylemektedir. Eğer bu konuda bir ipucu yoksa okuyucunun yer ve zamanı hayal gücünü kullanarak belirleyebileceğini de ifade etmektedirler. Okuma kolaylığı açısından incelenen İngilizce hikâye kitabı gerek boyutu, şekli gerek sayfa düzenlemesi, kalın ve büyük puntolu harflerin kullanılması okuma kolaylığını sağlayan etmenlerdendir. Ayrıca her sayfada metinleri betimleyen resimlerin yer alması, cümlelerin ve paragrafların kısa olması ve satır aralıklarında yeterli boşlukların bulunması okuma kolaylığı sağlamaktadır. Türkçe hikâye kitabı ise boyutu ve görselleri bakımından okuma kolaylığı sağlarken sayfa düzenlemesinde yazıların sayfada daha çok yer kaplaması okuru zorlayabilir. Kitap sonu etkinlikleri bakımından ele alınan hikâye kitaplarında okuduğunu anlama gibi ortak etkinlikler görülürken İngilizce hikâye kitabının etkinlikleri farklılık göstermektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği gözlemlenmiştir. Uslu'ya göre anlatım, dil aracılığıyla yapılan yazılı ya da sözlü anlatma işini ifade eder. Başarılı bir anlatımın doğal, ilginç, tutarlı, inandırıcı, özlü, anlaşılır, akıcı ve açık olması gerektiği belirtilir (Uslu, 2007, s. 29). Bu bağlamda her iki kitapta dil ve anlatım yalın, açık sade ve anlaşılır olarak karşımıza çıkarken hikâye metinlerinde kullanılan cümlelerin kısa ve basit olması, yapının okunabilirliğini artırmaktadır. Cümlelerin kısa, net ve basit olması, tam ve tek anlam ifade etmesi, belleğe kolay yerleştirilmesini gerçekleştirmektedir. Öte yandan Türkçe hikâye kitabının belirtilen yaş grubu için edebi sanatlardan faydalanılmadığı görülürken İngilizce hikâye kitabında ise kişileştirme sanatından yararlanılmıştır. Robot Clunk'ın kendini fantastic hissetmesi anlatıma abartı katmakla birlikte Robot Clunk 'ın konuşabilmesi gibi durumlar için kişileştirme sanatından faydalandığı söylenebilir. Ayrıca her iki kitapta da diyalogların anlatımda sıklıkla kullanılması eserdeki tekdüzeliği ortadan kaldırmıştır. Eserde beş duyu organına hitap eden bir anlatımla üslup canlı kılınmıştır. Söz varlığı açısından her iki kitapta da çeşitli kelime gruplarından yararlanıldığı görülmüştür. Cümle yapısı ve paragraf bakımından incelenen kitaplarda her iki hikâye kitabı için paragraf uzunluklarının kısa olduğu, okur için okumayı kolaylaştıran etmen olarak görülebilir. Her iki dilde yazılan hikâye kitapları harf ve punto bakımından benzerlik gösterirken şekil ve büyüklük kapak ve

ciltleme, kâğıt cinsi, sayfa düzenlemesi ve görselleri bakımından farklılık gösterirken sonuçların alan yazında yer alan bilgilerle uyumlu çıktığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin sahip olması gereken şekil, büyüklük, kapak, ciltleme, sayfa düzenlemesi, harfler ve punto, satır aralıkları, uzunlukları gibi dış yapı özellikleri ile konu, tema, kahramanlar, eğitsel iletiler, kurgu, mekân, zaman, okuma kolaylığı, dil ve anlatım, kitap sonu etkinlikleri gibi içyapı özelliklerinin incelenen hikâye kitaplarında var olduğu tespit edilmiştir. Bütün bu veriler ışığında Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâye Kitabı serisinden 'Doğum Günü' ile Oxford Read and Imagine serisinden 'The Big Storm' adlı hikâyelerinin, İngilizce ve Türkçe öğretimi sürecinde yararlanılması gereken kaynaklar arasında olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öneriler

Araştırmada sadece çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin ele alındığı çalışmalar incelenmiştir. Araştırma sadece içyapı özelliklerine ya da sadece dış yapı özelliklerine odaklı olarak yapılabilir. Türkçe hikâye kitabı ciltlemesinde tel zımba yerine iplikle dikme ve bu dikişte tutkalla desteklenmelidir.

Türkçe hikâye setinden incelen esere bakıldığında hikâye kitabının 10-15 yaş seviyesi için basit düzeyde olduğu daha çok 10-11 yaş grubu için uygun olduğu düşünülmektedir. Türkçe hikâye kitap sonu etkinliklerine bakıldığında dört temel dil becerisine yeteri kadar yer verilmezken İngilizce hikâye kitabında ise dinleme, konuşma, yazma etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Bu sebeple hikâye kitap sonu etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin dil becerilerini zenginleştirecek etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca, literatürde çocuk kitaplarının değerlendirmelerine yönelik çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğine yönelik öneriler bulunmaktadır.

Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma, insan katılımcı olmadan gerçekleştirildiği için etik kurul izni gerekmezdir. Araştırmanın planlamasından uygulanmasına, veri toplama ve analizine kadar olan süreç boyunca "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamındaki tüm kurallara uyulmuştur. İkinci bölümde belirtilen "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altındaki hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma, başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada her iki araştırmacının katkıları aynı düzeydedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Kaynakça

- Akyüz, M. (2018). *Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından Muzaffer İzgü'nün Çocuk Romanlarındaki Karakterler. TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(15), 305-318
- Aytaş, G., & Yalçın, A. (2016). *Çocuk edebiyatı. Ankara. Akçağ Yayınları.*
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Özdemir, M., & BEKAR, N. (2022). Behiç Ak'ın "Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği!" adlı çocuk romanının çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 200-230.
- Büyükkiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme/An evaluation of vocabulary teaching on Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Bolat, S. (2003). *Öykü Yazma Teknikleri. İstanbul. Papirüs.*
- Brookshire, J., Scharff, L. F. V., Moses, L. E. (2002). *The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. Reading Psychology*, 23(4), 323-339
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(1), 1171-1180.
- Çolaklar, H. (2019). Bartın il halk kütüphanesindeki okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı ölçütleri: yazım, dil, biçim ve içerik özelliklerine göre değerlendirilmesi. *Bilgi Yönetimi*, 2(2), 145-168.
- Darga, H., Zayımoğlu Öztürk, F., & Öztürk, T. (2021). *Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocukların Gelişim Alanlarına Uygunluklarının İncelenmesi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 22-48
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Gür, F. D. (2021). "Dünya Çocukların Olsa" ve "Işın Çağı Çocukları" Adlı Yapıtların Bilim kurgu ve Çocuk Edebiyatı Bağlamında İncelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-20
- Kayhan, S., Kalyon, M., & Eyüp, B. (2022). Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni ölçütleri açısından inceleyen lisansüstü tezler üzerine bir araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 18-45.

- İpek, G. K. (2019). Yürek Dede ile padişah adlı masalın çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(1), 47-60.
- Peker, E. A., çiftli, s., & Çobanoğlu, e. o. (2020). TÜBİTAK destekli “dili doğada yaşıyorum” projesinin İngilizce eğitimi üzerindeki etkileri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 58-78.
- Taşdemir, M. (2005). Eğitsel Bir Materyal Olarak Çocuk Hikâye ve Romanlarının Nitelik Düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168 (3), 7-29.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N., & Gürel, Z. (2016). Çocuk edebiyatı.
- Mennanoğulları, B. (2008). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Çocuk Hikâye Kitaplarının Tipografik Özellikleri ile İlgili Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2008). Çocuk ve Edebiyat. İzmir. Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2019). Çocuk ve Edebiyat (10. Baskı). Ankara: Tudem Yayınları
- Özdemir, M., Bekar, N. (2022). Behiç Ak'ın “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği!” adlı çocuk romanının çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelenmesi. *Rumeli DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 200-230.
- Kalaycı, D., Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 34-56.
- Kıbrıs, İ. (2010): Çocuk Edebiyatı. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Yüce, K., Nuhoglu, M. M. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul. Lisans Yayıncılık.

Extended Abstract

A Comparative Analysis of A2 Level Story Books for Teaching Turkish to Foreigners and Teaching English to Foreigners

This study aims to compare and contrast the A2 level storybooks designed for teaching Turkish to foreigners by the Yunus Emre Institute and the A2 level storybooks for teaching English to foreigners by Oxford Read and Imagine. The comparison focuses on the purpose, methodology, findings, conclusions, and discussions regarding the similarities and differences between the two sets of materials.

Introduction:

Language education materials play a crucial role in facilitating language learning and acquisition. With the increasing importance of Turkish language instruction globally, the development and standardization of Turkish language teaching materials have become essential. Likewise, the significance of English language instruction persists, with various publishers, such as Cambridge and Oxford, offering a wide array of language learning resources. Children's literature, recognized as a valuable tool in language education, contributes to language learning while imparting cultural and social values. Therefore, research on the role of children's literature in language instruction is significant, as it can enhance the effectiveness of language teaching materials.

Methodology:

This study employs a comparative analysis approach to examine the A2 level storybooks provided by the Yunus Emre Institute for teaching Turkish and the A2 level storybooks by Oxford Read and Imagine for teaching English. The analysis focuses on the purpose, content, linguistic features, and pedagogical approaches of the two sets of materials. Data is collected through a thorough examination of the storybooks, considering their thematic content, linguistic complexity, visual aids, and interactive elements.

Findings:

The analysis reveals both similarities and differences between the A2 level storybooks for teaching Turkish and English. Both sets of materials aim to facilitate language learning through engaging narratives, simple language usage, and appealing visuals. However, the Turkish language storybooks prioritize cultural authenticity and incorporate themes relevant to Turkish culture, while the English language storybooks focus on universal themes and cultural diversity. Additionally, the pedagogical approaches differ slightly, with the Turkish language storybooks emphasizing cultural immersion and the English language storybooks employing a more communicative approach.

Conclusion:

In conclusion, this study highlights the importance of developing language teaching materials that are culturally authentic, linguistically accessible, and pedagogically

effective. While both sets of A2 level storybooks serve the purpose of language instruction, they cater to the specific linguistic and cultural needs of their target learners. Understanding the similarities and differences between these materials can inform language educators and researchers in enhancing the effectiveness of language teaching materials and promoting cross-cultural understanding in language education.

Discussion:

The findings of this study have implications for language educators, curriculum developers, and materials designers in the field of language education. By recognizing the strengths and weaknesses of existing language teaching materials, educators can make informed decisions in selecting and adapting materials to meet the diverse needs of language learners. Furthermore, fostering collaboration between publishers, educators, and researchers can facilitate the development of more culturally sensitive and pedagogically sound language teaching materials. Ultimately, promoting linguistic and cultural diversity in language education contributes to fostering global citizenship and intercultural communication skills among language learners.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

FAZLIOĞLU CEMAL OĞUZ ÖCAL'IN "DİL SEVGİSİ" ŞİİRİNİN TAHLİLİ ANALYSIS OF FAZLIOĞLU CEMAL OĞUZ ÖCAL'S POEM "DİL SEVGİSİ"

İsmet ÇETİN*

*Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, icetin@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-0144-2703

Faik Can KESKİN**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve
Edebiyatı Eğitimi, faikyazar53@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4747-0833

Referans: Çetin, İ., Keskin, F. C. (2024). Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal'ın "Dil Sevgisi"
Şiirinin Tahlili. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 97-111.

Gönderilme Tarihi: 15.05.2024

Kabul Tarihi : 04.06.2024

Özet: Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, 1913 yılında Seydişehir ilçesinin İncesu köyünde doğmuş bir şair ve öğretmendir. Bu çalışmada birçok şiiri bulunan Cemal Oğuz'un "Dil Sevgisi" şiiri incelenmiştir. "Dil Sevgisi" şiirinin doğru bir biçimde tahlil edilebilmesi için şairin hayatı, eserleri, düşünce dünyası, düşüncelerini etkileyen kimseler, sanat anlayışı ve dil hakkındaki düşünceleri ele alınmıştır. Şair hakkında elde edilen bilgiler eşliğinde şiir; zihniyet, yapı, tema, dil ve ahenk unsurları açısından tahlil edilmiştir. Tahlil sonucunda şairin hayatını, eserlerini ve düşüncelerini şekillendiren Türkçülük akımının "Dil Sevgisi" şiirinde de açık bir biçimde yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda şiiri oluşturan her unsurun Türkçülük çerçevesinde şekillendiği tespit edilmiştir. Öcal'ın; şiirin konusu, teması ve biçim unsurları hakkındaki seçimleri de Türkçülük akımının üzerindeki etkisini yansıtabileceği düşünülmektedir. Şair şiirde Türk milliyetçiliği çerçevesinde Türk dilinin sevilmesi, korunması ve yaygınlaştırılmasının gerekliliğini işlemiştir. Şiir, Türkçe eğitimi kapsamında ele alındığında yazıldığı dönemde geçerli olan 1948 ilköğretim Türkçe

Programı'na uygun olduğu görülmüştür. Bu durum Öcal'ın hem devlet politikalarını izlediğini hem de şiirlerini öğretmen hassasiyetiyle kaleme aldığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, Türkçülük, Dil Sevgisi.

Abstract: Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal is a poet and teacher born in 1913 in İncesu village of Seydişehir district. In this study, poet Cemal Oğuz's poem "Dil Sevgisi" was examined. In order to examine the poem "Dil Sevgisi", the poet's life, works, world of thought, people who influenced his thoughts, his understanding of art and his thoughts about language were discussed. Poem was analyzed in terms of mentality, structure, theme, language and harmony elements. As a result of the analysis, it was seen that the Turkism movement, which shaped the poet's life, works and thoughts, was clearly included in the poem "Dil Sevgisi". In this context, it has been determined that every element that makes up the poem is shaped within the framework of Turkism. Öcal's choices about the subject, theme and formal elements of the poem reflect the influence of the Turkism movement on it. In his poetry, the poet discussed the necessity of loving, protecting and popularizing the Turkish language within the framework of Turkish nationalism. When the poem was considered within the scope of Turkish education, it was seen that it was compatible with the 1948 Primary School Turkish Program, which was valid at the time it was written. This situation showed that Öcal both followed state policies and wrote his poems with the sensitivity of a teacher.

Keywords: Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, Turkism, love of language.

1.Giriş

Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, 1936-1969 yılları arasında öğretmenlik yapmış bir şairdir. Çocuk Haftası ve Mavi Kırılma gibi dergilerde yayımladığı şiirleri, şairliğinin öğretmenliğini besleyen bir nokta olduğunu göstermektedir. Öcal, şiirlerinin birçoğunu eğitim çağındaki çocuklar için yazmıştır. Bu şiirler aracılığıyla çocukları iyi birer insan olmaya yönlendirmiş ve çocuklarda Türklük bilinci oluşturmaya çalışmıştır. Bu kapsamda gazete ve dergilerde yazdığı şiirleri Türk Çocuklarına Milli Şiirler, Yavrularımıza Okul ve Bayram Şiirleri, Vatan Bahçemizden Sesler eserleriyle kitaplaştırmıştır. Öcal'ın "Dil Sevgisi" adlı şiiri de çocuklara Türklük bilinci çerçevesinde Türkçe sevgisi aşılacak adına yazdığı bir şiirdir. Şiirin, sanat ve eğitim yönlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle Öcal'ın hayatı, düşünce dünyası ve sanat anlayışı incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında "Dil Sevgisi" şiirinin sanat ve eğitim yönleri daha iyi anlaşılmıştır. Bu yolla Öcal'ın Türkçeye bakışı ve Türkçe eğitimine verdiği önem ortaya çıkmıştır.

2. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal'ın Hayatı ve Eserleri

Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, yedi çocuklu bir ailenin çocuğudur (Öcal, 1953, s. 8). Öcal'ın babası Alanya kazasının Akseki ilçesi Kızılağaç köyünden Fazlızade Hafız Hasan'dır (Öcal, 1953, s. 10; Öcal, 1960, s. 6). Öcal'ın doğduğu sene babası İncesu köyünde imamlık yapmaktadır (Öcal, 1953, s. 10). Babası medrese tahsili görmüş bir kimsedir. Muhtelif köy ve kasabalarda imamlık yapmıştır. Birinci Dünya Savaşı'na katılmış ve Çanakkale'de gazi olmuştur. Çanakkale'de gazi olduktan sonra devam eden

muharebelerde esir düşmüştür. Esareten kurtulduktan sonra Beşiktaş Camii şerifinde vaziflik yapmıştır. Hafız Hasan Efendi, kısa süreliğine Jandarma olarak da görev yapmıştır. Öcal; yıllarca babasını görememiş, 15 yaşında babasını gördükten kısa süre sonra 1927 yılında babasını kaybetmiştir (Öcal, 1960, s. 6-7). Öcal'ın annesi Kazan Türklerinden Hatice Hanım'dır. 93 Harbi sırasında Öcal'ın annesi Hatice, anneannesi Muhibbe, dedesi Feyzullah, teyzesi Ayşe; Rus zulmüne dayanamayarak Kazan'dan Erzurum civarına, oradan Konya'ya ve nihayet Seydişehir'e gelmiş, buraya yerleşmişlerdir. Seydişehir'e yerleştiklerinde Öcal'ın annesi henüz 7-8 yaşlarında bir çocuktur (Öcal, 1953, s. 7; Öcal, 1960, s. 6). Uzun yıllar Seydişehir'de yaşayan Hatice Hanım, eşinin askere alınmasının ardından çocuklarını tek başına büyütüştür. Hatice hanım, 1932 yılında vefat etmiştir. Öcal'ın iki kız ve dört erkek olmak üzere altı kardeşi vardır. Ağabeyi Mehmet'le ablaları Emine ve Miyase küçük yaşta vefat etmiştir. Seferberlik ilan edilince ağabeyi Sadettin ile babası iki ay ara ile askere alınmıştır. Ağabeyi Sadettin, Çanakkale'de şehit düşmüştür. Teyzesinin eşi ve teyzesinin kızının eşi de Çanakkale'de şehit olanların arasındadır (Öcal, 1953, s. 9; Yılmaz, 2021, s. 16). Öcal'ın diğer ağabeyi Abidin, Seydişehir'de tüccarlık; kardeşi Abdullah ise astsubaylık yapmıştır (Yılmaz, 2021, s. 16). Öcal'ın baba tarafına dair bir bilgiye ulaşamamıştır.

İlköğretim hayatına Seydişehir Merkez İlkokulu'nda başlayan Öcal, ortaöğretim için Konya Erkek Öğretmen Okulu'na geçmiş, daha sonra eğitimine İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'nda devam etmiştir (Öcal, 1953, s. 10; Tuncor, 1988, s. 9). Ortaöğretimden 1936 yılında mezun olduktan sonra sırasıyla Gümüşhane, Adana ve Konya illerinin kaza ve köylerinde öğretmen, başöğretmen ve maarif memuru olarak görev yapmıştır. 1943 yılında Gazi Terbiye Enstitüsü Pedagoji Şubesine girmiş ancak 3 Mayıs 1944 tarihinde Nihal Atsız-Sabahattin Ali davası dolayısıyla düzenlenen nümayişe katıldığı için tutuklanmış ve okulla ilişkisi kesilmiştir (Öcal, 1953, s. 10; Öcal, 1960, s. 7).

Öcal, 3 Mayıs 1944 nümayişi akabinde tutuklanmış ve Irkçılık-Turancılık suçuyla yargılanmıştır. Tutukluluk süreci Öcal'da hem ruhsal hem fiziksel yaralar açmıştır. Uğradığı işkenceler ve hücrelerin olumsuz şartları sağlığını yitirmesine sebep olmuştur. Bunca zorluğa rağmen Öcal yazmaktan geri durmamıştır. Öcal'ın yaşadığı zor zamanlarda şiir yazması şiire verdiği kıymeti göstermektedir. Onun için şiir, yaralarına şifa olmasını umduğu bir merhemdir (Öcal, 1960, s. 27).

Öcal, serbest bırakıldıktan sonra uzun bir süre iş bulamamıştır. Kısa bir süre Kocatepe gazetesinde muharrir, Şeker Fabrikası'nda işçi ve Seyitgazi Toprak Ofisi'nde memur olarak çalışmıştır. 1 Ekim 1946-29 Nisan 1947 tarihleri arasında Eskişehir ve Konya Bölge Çalışma Müdürlüklerinde mümeyyiz olarak çalışmıştır. Bu memuriyet görevinden sonra 31 Mart 1947 tarihinde aklanmasının akabinde öğretmenliğe geri dönmüştür. Eskişehir merkezindeki Necatibey, Dumlupınar, Gazi, Tepebaşı ve Atatürk İlk Okullarında çalışmıştır. 1952 yılında Serdengeçti dergisinde yayınladığı, İsmet Paşa'yı eleştiren "Sağırname" adlı şiirinden dolayı hakkında dava açılmıştır. 1954 yılının Ramazan ayında tutuklanmış ve 3 ay hapis yatmıştır (Yılmaz, 2021, s. 27-28). 6 Kasım 1959 tarihinde kendi isteğiyle İstanbul'a tayin edilmiştir. 15 gün Mithatpaşa Okulu'nda görev almıştır. Sonrasında Nişancı İlk Okulu'na verilmiştir (Öcal, 1960, s. 8).

1960 yılında Eyüp Merkez Okulu'na, 1963 yılında ise Fethiye İlk Okulu'na tayin edilmiştir. Öcal, 1969 yılında kendi isteğiyle emekli olmuştur (Tuncor, 1988, s. 14).

Cemal Oğuz Öcal, üç evlilik yapmıştır. İlk evliliğinden Tomris, ikinci evliliğinde Türkey adında iki kızı olmuştur. Kızlarını küçük yaşta kaybetmiştir (Öcal, 1942, s. 46; 1960, s. 26). Azmiye Bozyiğit ile yaptığı üçüncü evliliğinden 7 Temmuz 1950 tarihinde Kürşat adında bir oğulları ve 19 Eylül 1951 tarihinde Süyümbike adında bir kızları olmuştur (Öcal, 1960, s. 17; Yılmaz, 2021, s. 16). Öcal, "Her Şey Vatan İçin" kitabının oğluna seslendiği kısmında soyadlarını hem kendi ailesinin hem de eşinin ailesinin moskoflardan gördüğü zulüm sonucunda Öcal aldıklarını dile getirmiştir (Öcal, 1953, s. 15).

Cemal Oğuz Öcal, 3 Aralık 1971 tarihinde geçirdiği ani bir kanama sonucunda vefat etmiştir. İstanbul'daki Edirnekapı Sakız Ağacı Mezarlığı'na gömülmüştür (Tuncor, 1988, s. 14).

Öcal'ın basılmış 13 eseri vardır. Eserleri yayın tarihine göre şu şekildedir: Yurddan Sesler (1939), Türk Geliyor!.. (1944), Ata Sevgisi (1946), Savulun Kızillar Gençlik Geliyor!.. (1949), Her Şey Vatan İçin (1953), Türk Çocuklarına Milli Şiirler (1956), Kıbrıs'a Seferim Var!.. (1958), Olan Oldu Bizlere (1960), Ramazan Şiirleri (1960), Eyüp Sultan'ı Ziyaret (1960), Yavrularımıza Okul ve Bayram Şiirleri (1960), Vatan Bahçemizden Sesler (1967), Bir Millet Şahlanıyor (1968).

3. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal'ın Düşünce Dünyası ve Düşüncelerini Etkileyen Kimseler

Türkiye'de Türkçülük faaliyetleri 19. yüzyılın sonlarına doğru ağırlık kazanmıştır. Türk Derneği Türkçülük için bir dönüm noktası olmuştur. Türk Derneği'nden önce Türkçülükle ilgili çalışmalar olsa da bu çalışmalar bireysel faaliyetlerin ötesine geçememiştir. 1908'de kurulan Türk Derneği ile Türkçülük ilk defa bir cemiyet çerçevesinde temsil edilme şansı bulmuştur. Türk Derneği'nin kuruluş amacı bütün Türklerin tarihini, dilini, edebiyatını, yaşadıkları eski ve yeni coğrafyaları öğrenmek ve öğretmek; Türkçeyi bir ilim dili haline getirmek ve yapılacak ilmi çalışmalarla Türklüğü her açıdan dünyaya yayıp tanıtmaktır (Darendelioğlu, 1977, s. 41-42). Türk Derneği faaliyetlerini kısa bir süre sürdürebilmiş sonrasında dernek üyelerinin çeşitli sebeplerden dolayı yurdun dört bir yanına dağılması sonucunda dernek dağılmıştır. Türk Derneği kısa bir süreliğine faaliyet yürütmesine rağmen Türkiye'de bir çığır açmıştır. Türk Derneği'nin dağılmasının ardından Türk Yurdu Cemiyeti kurulmuştur. Mehmet Emin, Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura gibi isimlerin bulunduğu cemiyet Türk Yurdu adında bir dergi çıkarmaktadır. Cemiyetin programı Türk halkının anlayabileceği sadelikte bir dil kullanmak, bütün Türkler için ortak bir mefkûre ortaya çıkarmak, bütün Türk halklarının tanışmasını sağlamak ve aralarındaki bağı her açıdan kuvvetlendirmek, Türklüğün siyasi ve iktisadi menfaatlerini savunmaktır (Darendelioğlu, 1977, s. 45-47). Türk Derneği'nin dağılmasının ardından ondan kalan boşluğu doldurmak için kurulan cemiyetlerden biri de Türk Ocağı'dır. Türk Ocağı'nın gayesi de Türklerin ilmi, iktisadi, içtimai seviyesini yükseltmek ve Türk dilinin olgunlaşmasını sağlamaktır (Darendelioğlu, 1977, s. 49). Kurulan üç cemiyetin amacı da ortaktır: Türkleri daha iyi bir noktaya taşımak ve Türklüğü dünyaya duyurmak. Bir yandan Türkçülük faaliyeti

cemiyetler aracılığıyla sürerken diğer yandan Genç Kalemler Dergisi de Türkçülüğün savunuculuğunu yapmıştır. Ömer Seyfettin ve arkadaşlarının dilde sadeleşme bağlamında yürüttüğü Türkçülük fikri Ziya Gökalp'in dergiye katılmasıyla başka bir boyut kazanmıştır. Ziya Gökalp'in dergide yayınlanan Turan şiiri Türkçüler arasında büyük yankı uyandırmıştır (Köçer, 2003, s. 12). Ziya Gökalp izlediği Türkçülük fikrini "Türkleşmek-İslamlaşmak-Muasırlaşmak" şeklinde ifade etmiştir. Ona göre Türklük, İslam'dan ayrı düşünülemez. İslam ile sentezlenen Türklüğün hak ettiği noktaya ulaşabilmesi içinde muasırlaşması gerekmektedir.

Ziya Gökalp, Türkçülüğün Programını oluşturmuştur. Türkçülüğün Esasları (Ziya Gökalp, 2021) kitabında Türkçülüğün ne olduğundan ve Türkçülüğün programından bahsetmiştir. Bu program Lisani Türkçülük, Bediî Türkçülük, Ahlaki Türkçülük, Hukuki Türkçülük, Dini Türkçülük, İktisadi Türkçülük, Siyasi Türkçülük ve Felsefi Türkçülük olmak üzere çeşitli noktalardan ele alınmıştır. Ziya Gökalp oluşturduğu program ile Türkçülüğün sistemini kurmuştur. Ondan sonra devam eden Türkçülük hep onun düşünceleri üzerine inşa edilmiştir. Ona göre Türkçülük mefkûresinin üç aşaması vardır. Birincisi Türkiyecilik, ikincisi Oğuzculuk yahut Türkmencilik, üçüncüsü ise Turancılıktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile ilk aşama tamamlanmıştır. Ondan sonra gelen kuşaklar onun izinden giderek diğer iki aşamanın tamamlanması için çaba sarf etmiştir.

Ziya Gökalp'ten sonra Türkçülüğün büyük isimlerinden biri de Nihal Atsız'dır. Atsız'a göre Türkçülük, Turan'da Türk halkının kayıtsız-şartsız hâkimiyeti ile Türklüğün her yönden bütün milletlerden üstün olmasıdır (Ercilasun, 2019, s. 574). Atsız için Turan önemlidir. O, Turan'ı bir hayal olarak görmemektedir. Uygun şart ve zamanda Turan idealinin gerçekleşeceğine inanmaktadır. Atsız ve onun devrindeki Türkçülerin birinci gayesi Sovyetlerin esareti altında olan Türk kardeşlerini kurtarmaktır. Bu kurtuluş sonrasında Turan'ın gerçekleşmemesi için bir sebep olmadığını düşünmektedir. Ziya Gökalp ve öncesindeki kimselerin Türkçülüğe gönül vermesindeki önemli sebeplerden biri Osmanlı'yı ve Anadolu'yu kurtarmaktı. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu bu kurtuluşu sağlamıştır. Bu noktada Ziya Gökalp'in Türkçülüğünün ikinci aşaması olan Oğuzculuk ve üçüncü aşaması olan Turancılık devreye girmiştir. Türkiye haricindeki diğer Oğuzların büyük bir kısmının ve diğer Türklerin Sovyetlerin hâkimiyeti altında olması ikinci ve üçüncü aşamayı bir araya getirmiştir. Tüm Türklerin Sovyetlerden kurtulması ile hem Oğuzculuğun hem de Turancılığın gerçekleşeceğine inanılmaktadır. Atsız'ın Türkçülük çerçevesinde Turancılığa ağırlık verışı bu yüzdendir. Atsız, Turan ülküsünü her daim dillendirmiştir (Ercilasun, 2019, s. 592). Atsız'a göre Türklüğün mutlak kurtuluşu ve galibiyeti Turan'dadır. Atsız'a göre Türk olmanın da şartları vardır. Bu şartlar kişinin kanının, dilinin ve dileğinin Türk olmasıdır. Ancak böyle bir kimse Türk olabilir ve Türkçülüğe gönül verebilir. Atsız zaman zaman Türk kanı taşımasa da dili Türkçe ve dileği Türk'ten yana olanların da Türkçü olduğunu söylemiştir (Ercilasun, 2019, s. 577).

Öcal'da Türkçülük düşüncesinin oluşmasını sağlayan ilk insan annesi Hatice Hanım'dır. Öcal ailesinin yaşadığı zulüm ve zorlukları dinleyerek büyümüştür. Daha küçük bir çocukken vatanın işgaline ve kurtuluş için ödenen bedellere şahit olmuştur. Bu uğurda babasından ayrı düşmüş, ağabeyini ve eniştelere kaybetmiştir. Öcal'ın çocukluk

devrinden itibaren Türkçülüğe yönelmesi kaçınılmazdır. Namık Kemal, Rıza Nur ve Nihal Atsız ondaki Türklük bilincini güçlendirmiştir. Şiirlerinde bu üç isimden sıkça bahsetmiştir. Fikirlerinin bu isimler çerçevesinde şekillendiği açıktır. Öcal'ın fikirlerinin şekillenmesinde rol alan isimlerden biri de Ziya Gökalp'tir. Öcal, "Ziya Gökalp ve Türk Gençliği" (Öcal, 1968, s. 144) şiirinde Ziya Gökalp'ten "pirimiz" diye bahsetmiştir. Aynı şiirin beşinci dizesinde "Yürüyor Türk genci nurlu izinde!.." diyerek kendisinin ve Türk gençliğinin Ziya Gökalp'in açtığı yolda ilerlediğini ifade etmiştir. Öcal'daki Türkçü düşüncenin temeli Ziya Gökalp'tir. Bu düşünceyi olgunlaştıran ise Nihal Atsız'dır. Öcal'ın eserleri incelendiğinde onun Türkçülüğünün Nihal Atsız'ın düşünceleri çerçevesinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

Cemal Oğuz Öcal hayatını Türklüğe adamıştır. Türk milletini yüceltmek için elinden geleni yapmıştır. Tüm hayatı ve düşünceleri Türkçülük çerçevesinde şekillenmiştir. Öcal uğrunda çabaladığı ülküyü şu şekilde ifade etmiştir: "Bizim tek ve değişmez ülkümüzün esası, şu üç noktada toplanır: 1- Türklüğü sevmek ve sevdirmek ... 2- Türklüğün yükselmesi için çalışmak... 3- Türklüğe hizmet edenleri unutmamak..." (Öcal, 1946, s. 3). Öcal'ın çabası Türklüğü ve Türkiye Cumhuriyeti'ni yaşatmaya yöneliktir. Bir şiirinde "Sevdiğim üç şey var güzelden güzel: / Bir Vatan, bir Bayrak, bir de Hürriyet!.." (Öcal, 1960: 12) dizeleriyle vatana ve bayrağa bağlılığını, hürriyete olan inancını dile getirmiştir. Öcal şiirlerinde Türklüğün yaşaması için ölüme hazır olduğunu yazmıştır:

"Ne felaket, ne musibet,
Yıldırılmaz beni, asla!..
Türk'e gönül veren elbet,
Bu zehirden içer tasla!..

Yağsın bela yağmurları,
Şakır şakır üzerimden!..
Aşacağım bu surları,
Çünkü bir Türk oğluyum ben!..

Hız veriyor her an bana,
Rıza Nur'la Namık Kemal!..
Kurban olsun bu vatana,
Bu millete bin bir Cemal!.." (Öcal, 1960, s. 11-12)

4. Cemal Oğuz Öcal'ın Sanat Anlayışı

Cemal Oğuz Öcal; küçük yaştan itibaren halk ve saz şairlerinin eserlerini, kahramanlık menkıbelerini okuyarak büyümüştür. Okuduğu eserlerin üzerindeki tesiri büyüktür. Eserlerinde kendi adı dışında dört takma ad kullanmıştır. Bunlar; Oğuz Fazlıoğlu, Âşık Fedai, C. İncesu, Uslu Ozan'dır. Âşık Fedai ve Uslu Ozan takma adlarını kullanması halk edebiyatı geleneğine bağlılığını ve halk edebiyatı geleneğinin bir temsilcisi olduğunu gösterir niteliktedir. Öcal'ın şiirde şekle mutlak bir bağlılığı yoktur. Söyleyeceği sözü açıkça ifade etmek için zaman zaman şiirin şeklini göz ardı etmiştir. Öcal'a göre şiir "...aşk, iman, fikir ve mana bulunan asil duygularımızı temiz ve heyecanlı bir dille terennüm..." (Öcal, 1960, s. 9) etmelidir. Ona göre Türk şairi "...milletinin öz

duygusunu yine milletin öz kültürüyle işlemek..." (Öcal, 1960, s. 9) zorundadır. Onun bu düşüncesi Ziya Gökalp'in "Halka Doğru" düsturu çerçevesinde şekillenmiştir. Öcal'ın sanat görüşü Ziya Gökalp ile Midhat Cemal Kuntay'ın sanat görüşleriyle örtüşmektedir (Öcal, 1960, s. 9-10). Öcal, "Ben ve Sanat" şiirinin başında Ziya Gökalp'in "Sanat ne Frenk'tedir, ne Acem'de, ne Çin'de; / Sanat millet içindir, sanat halkın içinde!" (Öcal, 1968, s. 154) dizelerine yer vermiştir. Öcal'ın şiirinin başında Ziya Gökalp'in sanat anlayışına yer vermesi onun izinden gittiğinin kesin bir kanıtıdır. "Ben ve Sanat" şiirinin ilk üç dördlüğü Öcal'ın sanat anlayışının açık bir ifadesidir.

"Ben ve Sanat
Bakarsın olurum coşkun bir ırmak,
Bakarsın benzerim durgun bir göle!..
İsterim dostlara şunu duyurmak:
"Sanatı, ülküme yapmışım köle!.."

Benimdir bu meydan, benimdir bu at,
Çekerim yurt için ıztırap, sancı!..
Benimdir Türk olan her güzel sanat,
Türk'ten başka her şey bana yabancı!..

"Sanat, sanat için" diyemem, asla;
Çünkü o milletim, yurdum içindir!..
Ayranı, kımızı içerim tasla,
Sevincim, kederim Kurd'um içindir!.." (Öcal, 1968, s. 154)

Öcal için her şey gibi sanat da Türklüğe, millete ve vatana hizmet etmelidir. Aksi halde o, sanatın hiçbir faydasının olmayacağı görüşündedir. Yabancı sanatlara kapalıdır. Onun için sanat ancak Türkler tarafından icra edilebilir. Öcal, şiirlerini genel olarak hece vezniyle yazmıştır. Şiirlerinde milli ve hamasi konulara yer vermiştir (Kurnaz, 2021, s. 27). Onun şiirleri kullandığı vezinden işlediği konuya kadar Türkçülüğün tesirindedir. Öcal, yazdığı yüzlerce şiire rağmen şiir ve sanat konusunda bir iddiasının olmadığını, şiirinde esas olanın samimiyet olduğunu dile getirmektedir (Öcal, 1960, s. 27).

5. Cemal Oğuz Öcal'ın Dil Hakkındaki Düşünceleri ve "Dil Sevgisi" Şiirinin Tahlili

"Dil Sevgisi
Her köşesi uçmağı andıran il bizdedir,
Medeniyet kaynağı en güzel dil bizdedir!..
Ruhları tutuşturan ateş bizde, kül bizde,
Bircu burcu Türk kokan lale bizde, gül bizde!..

Yaşatanlar kalbinde her zaman "Türkelî"ni,
Nerde olursa olsun konuşur "Türk Dili"ni!..
Milliyet sevgisinin temeli budur ancak,
Dalgalansın bu sevgi göklerde sancak sancak!..

Milleti millet yapan ne zaferdir, ne şandır,
Milleti millet yapan öz dil ile, öz kandır!..
Bir içli türkümüzle inerken bu toprak, taş,
Sevelim, sevdirelim dilimizi arkadaş!.." (Öcal, 1967, s. 11)

Öcal, "Türkçemize Saygı" (Öcal, 1953, s. 59) adlı yazısında Türkçenin gün geçtikçe bozulduğundan bahsetmiş, kelimelerin ve tamlamaların doğru biçimde kullanılması gerektiğine değinmiştir. Yanlış kullanılan kelime ve tamlamalara örnekler vererek doğru kullanımlarını göstermiştir. Öcal, Türkçenin yozlaşması konusunda Türk aydınının umursamaz tavrını da eleştirmiştir. "Dil Sevgisi" şiirinin dipnotunda "Dilimiz, dinimiz kadar mukaddestir. Onu -gözümüz gibi- koruyalım, bozulup soysuzlaşmasına meydan vermeyelim." (Öcal, 1967, s. 11) diyerek dilin önemine ve korunması gerektiğine vurgu yapmıştır. "Dil Sevgisi" şiiri Öcal'ın dil üzerine olan görüşlerinin açık bir ifadesidir.

Osmanlı'nın yıkılma sürecine girmesiyle birlikte Osmanlı aydınları bu yıkımın önüne geçmek için çözüm arayışına başlamıştır. Türkçülük akımı bu arayışlardan sadece biridir. Türkçülük akımında; Türk milletinin ayakta kalabilmesi için Türklükle ilgili her şey bir dayanak olarak görülmüştür. Öcal'ın şiiri zihniyet bakımından Türkçülüğün bir yansımasıdır. Öcal, Osmanlı'nın yıkılış devrinde dünyaya gelmiş ve aile bireylerini savaşlarda kaybetmiştir. Öcal'ın bu yaşadıkları ve yaptığı okumalar ondaki Türkçülük anlayışını kuvvetlendirmiştir. Annesinin Kazan'da Ruslar tarafından zulüm görmesi ve Türkistan'dan Türkiye'ye kaçan eşinin ailesinin çektiği ızdıraplar onda bir Rus düşmanlığı yaratırken bir yanda da Türklük bilincini güçlendirmiştir. Öcal; Ziya Gökalp'in, Namık Kemal'in, Rıza Nur'un ve Nihal Atsız'ın düşüncelerinden etkilenmiştir. Onun için Ziya Gökalp'in ve Nihal Atsız'ın yeri ayrıdır. Öcal'ın Türkçülüğünün temeli annesine ve daha sonraki yıllarda yaptığı okumalar aracılığıyla Ziya Gökalp'e dayanmaktadır. Bu temeli kuvvetlendiren, olgunlaştıran ve Öcal'ı ateşli bir Türkçü haline getiren ise Nihal Atsız'dır. Öcal şiirlerinde Atsız'ın düşüncelerini yinelemektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında "Dil Sevgisi" şiirinin meydana çıkmasını sağlayan ana unsurun Türkçülük düşüncesi olduğu söylenebilir. Türkçülük düşüncesi şiire konudan, seçilen kelimelere ve vezne kadar her açıdan yansımıştır. Şiirin konusu Türkçe sevgisidir. Şiirde kullanılan kelimeler Türkçe kökenli veya yabancı dillerden Türkçeye girerek Türkçeleşmiş kelimelerdir. Şiir hece ölçüsüyle altı beyit halinde yazılmıştır. Beyitle yazılmasına rağmen mana bakımından dörtlük biçiminde düzenlenmiştir. Şiir her açıdan Türk şiiridir. Öcal, Türkçeyi sevmiş ve şiiriyle sevdirmeye çalışmıştır. Şiir bu noktada Öcal'ın hal tercümesi gibidir. Öcal'ın şiirde Türk ülkesinin ve dilinin en güzel olduğunu ve kalbinde Türk ülkesini yaşatanların her yerde Türkçe konuşacağını söylemesi, milliyet sevgisini dil sevgisine ve millet olmanın şartını ana dile ve kana bağlaması şiirinin Türkçülük çerçevesinde şekillendiğinin göstergeleridir.

"Dil Sevgisi" adlı şiir "Vatan Bahçemizden Sesler" kitabında yer almaktadır. Öcal, kitabın başında kitaptaki şiirleri İlkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe, Hayat Bilgisi, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yardımcı olmak ve çocuklarda "Milli Duygu" uyandırmak için yazdığını söylemiştir (Öcal, 1967, s. 2). "Dil Sevgisi" şiiri çocukların Türkçe derslerine yardımcı olmak ve çocuklarda milli bilinç uyandırmak için yazılmıştır. Şiir 1967 yılından önce kaleme alınmıştır. O dönemde Türkçe dersi için "1948 İlkokul Türkçe Programı" geçerlidir. Bu programın genel amaçları şunlardır:

- “1- Öğrencileri, sözle veya yazıyla ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak;
- 2- Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak;
- 3- Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak;
- 4- Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşlarını, en çok kullandıkları kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek;
- 5- Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip onlara Türk dilini kullanmada güven kazandırmak;
- 6- Türk Dili Devriminin ilk okulun payına düşen amaçlarını gerçekleştirmek.” (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 66-67)

Aynı programın okuma ile ilgili amaçlarından biri de “Çocuklara Türk dilini sevdirmek, kitap sevgisi aşılacak, okumayı onlarda ihtiyaç ve zevkle yapılan bir alışkanlık haline getirmek”tir (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 69). Öcal, ilkökul Türkçe Programının hem genel amaçlarında hem okuma ile ilgili amaçlarında yer alan Türk dilini sevdirmek amacını temel alarak şiirini kaleme almıştır. Şiirinde seçtiği kelimeler, kullandığı cümle yapıları ve dili kullanım biçimi de ilkökul Türkçe Programının diğer amaçlarını kapsayacak şekildedir. Öcal, bir öğretmen olarak öğrencilerine dil sevgisi aşılacak için şiirini kaleme almıştır. Bu durum Öcal’ın şiirde didaktik bir gaye güttüğünü göstermektedir. Aynı zamanda şiirini devlet politikasını izleyerek yazdığını ortaya koymaktadır.

Öcal’ın “Dil Sevgisi” adlı şiiri üç dördlükten meydana gelmektedir. Her dördlük bir anlam birimi olarak kabul edilmelidir. İlk dördlükte en güzel ülkenin ve dilin Türklerde olduğu, güzel ne varsa Türklere ait olduğu dile getirilmiştir. Birinci dördlüğün ilk iki dizesinde dil-vatan ilişkisi kurulmaktadır. Türkçenin konuşulduğu coğrafya vatanıdır. Coğrafi bir bölgenin vatan olabilmesi için o bölgede uzun süre bir dilin konuşulması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Anadolu en geç 11. yüzyıldan itibaren Türkçenin konuşulduğu bir bölgedir. Dille birlikte kültürde bölgeye yerleşmektedir. Bu yolla Anadolu coğrafyası vatan olmuştur. Üçüncü dördlüğün üçüncü dizesi de Anadolu’nun yani Türkiye’nin vatan kılındığının bir göstergesidir. Artık Türkiye’nin toprağı taşı Türkçenin içli türküsüyle inlemektedir. Öcal’ın son mısırda “Sevelim, sevdirelim dilimizi arkadaş!..” demesi de dilin yaygınlaştırılması dışında yüzyıllar içinde Türkiye’nin dille vatanlaştırılması gibi tüm dünyanın da vatan haline getirilmesini işaret etmektedir. Birinci dördlüğün ikinci ve üçüncü dizesinde güzel şeylerin Türklerde olduğunu ifade ederken bu güzellikleri ifade edecek güzel dilinde Türklerde olduğunu sezdirmektedir.

İkinci dörtlükte millet sevgisinin dilden geldiği belirtilmiş ve Türk milletini sevenlerin nerede olursa olsun Türk dilini konuşacağı söylenmiştir. Öcal, ikinci dörtlüğün ilk iki dizesinde bahsettiğini ülkenin sadece Türkiye olmadığını ortaya koymaktadır. İkinci dörtlüğün ilk dizesinde bu ülkeden “Türkeli” diye bahsetmektedir. Öcal’ın Türkiye yerine “Türkeli” kavramını kullanması kasıtlı bir eylemdir. Atsız, Turan’ı “büyük Türkeli” olarak adlandırmıştır (Ercilasun, 2019, s. 574). Öcal, Atsız’ın düşüncelerinden yoğun şekilde etkilenmektedir. Öcal’ın “Türkeli” şeklindeki kullanımı da Turan’ı ifade etmektedir. Vezin gereği “büyük Türkeli” diyemeyeceği için “Türkeli” demeyi tercih etmiştir. Onun bu tutumunu ortaya çıkaran Türkiye diyebilecek olmasına rağmen “Türkeli” demeyi seçmesidir. Öcal’ın sonraki dizede “Türk Dili” demesi de bununla bağlantılıdır. Türkçe yerine “Türk Dili” demesi sadece vezin gereği yaptığı bir şey değildir. Öcal, sadece Türkiye Türkçesini kastetmemektedir. Tüm Türklerin konuştuğu Türkçeyi kastetmektedir. Konuşulan Türk dilleri arasında farklar olsa da bu durum dili ayrı bir dil haline getirmemektedir. Önceki dizedeki Turan ülkesiyle birlikte düşünülmesi de Öcal’ın tüm Türklerin bir olduğu Turan ülkesini ve ortak konuşulan Türk dilini hayal ettiğini göstermektedir. “Türkeli” ve “Türk Dili” kelimelerinin şiirde tırnak içinde kullanılmış olması da bu kelimelerle Turan’ın ve tüm Türklerin konuştuğu Türkçenin ifade edildiğini kanıtlamaktadır. Öcal, milliyet sevgisini kalplerde Türk ülkesini yaşatmaya ve Türk dilini konuşmaya bağlamıştır. Milliyet sevgisi bu dörtlükte milliyetin bir ferdi olma anlamını da taşımaktadır. Öcal; Türk olmanın şartını, “Yaşatanlar kalbinde her zaman “Türkeli”ni” diyerek Türk gibi hissetmeye ve Türk dilini konuşmaya bağlamıştır. Atsız’a göre Türk olmanın şartı Türk kanından olmak, dili Türk olmak ve dileği Türk olmaktır. Zaman zaman kanı Türk olmasa da dili ve dileği Türk olanın da Türk sayılacağını dile getirmiştir (Ercilasun, 2019, s. 576-577). Öcal da kalbinde Türk ülkesini yaşatanlarla dileği Türk’ten yana olanları kastetmektedir. Türk dilini konuşma şartını da açıkça dile getirmiştir. Şiirdeki Türk olmanın şartıyla ilgili kısım Öcal’ın düşüncelerinin Atsız’dan geldiğinin bir kanıtıdır.

Üçüncü dörtlükte ise bir milletin millet olabilmesinin ana şartı öz dile ve kana sahip olmasına bağlanmıştır. Bu dörtlükte de Atsız’ın düşünceleri kendini göstermektedir. Öcal millet olmanın şartını öz dile ve öz kana bağlamıştır. Dili ve kanı öz Türk olan kişinin dileği de doğal olarak Türk’ten yana olacaktır. Öcal’ın bu dörtlüğündeki kullanımı da Atsız’ın Türk olmayı bağladığı şartlarla örtüşmektedir. Türk’ün var olması Türk milletinin de var olduğunu göstermektedir. Öcal, parça-bütün ilişkisi kurarak Türk olmak için gereken şeyleri Türk milleti olmak için de gerekli göstermiştir. Öcal’ın zaferi ve şanı millet olmak için gerekli görmeyip dili ve kanı gerekli görmesinin sebepleri vardır. Türk milleti hem Anadolu’da hem de Orta Asya’da büyük yenilgiler almıştır. Anadolu’daki Türkler kendilerini kurtarmıştır. Bu kurtuluş şanlı bir zaferdir. Ancak mühim olan zafer değil Türk milletinin benliğini koruyarak bu zaferi mümkün kılmasıdır. Orta Asya Türkleri bu dönem içerisinde hala Sovyetlerin boyunduruğundadır. Sovyetlere karşı bir zafer kazanılamamıştır. Orta Asya Türklerinin kurtuluşunun ve devamında Turan’ın gerçekleşebilmesi için öncelikle Türk kalmaları gerekmektedir. Öcal’ın öz dili ve öz kanı öne çıkarmasının sebebi budur. Dil kültürün taşıyıcıdır. Kültür bir milletin kodlarını taşıyan araçtır. Bu kodların en temel noktası ise kandır. Kanını biliyor olmak hangi milletten olduğunu da bilmek demektir. Böylelikle kuşaklar arası dil aracılığıyla kültür taşınmış olacak ve millet olma bilinci sürecektir.

Orta Asya Türklerinin Türk milletinden olduklarını bilmeleri ve bu bilinci sürdürmeleri er geç kurtulmalarını sağlayacaktır. Öcal bu durumun farkındadır. Şiirin içine Türklük bilincini ilmek ilmek işlemiştir. Şiirin son dizesi dilin sevilmesi ve sevdirmesi yoluyla yayılmasını anlatmanın yanı sıra dili sevdirecek olan Türk milletinin de yayılmasına işaret etmektedir. Dili sevecek yeni kişiler bulmak için öncelikle o kişilerin yaşadığı yerleri bulmak gerekmektedir. Bu da Türklerin tüm cihana yayılmasıyla mümkün olacaktır. Türk cihan hakimiyeti anlayışı dili sevdirmeye yoluyla şiirin anlam katmanlarına saklanmıştır. Üç dörtlüğün birleştirilerek oluşturduğu temel anlam Türk dilinin sevilmesi ve dünyaya yayılmasının gerekliliğidir. Öcal, bu gerekliliği şiirindeki cümlelerle ortaya koymaktadır. Türk diline “Medeniyet kaynağı en güzel dil” diyerek dilin ne derece güzel olduğunu vurgulamıştır. Doğal olarak bu denli güzel bir dilin sevilmesi gerektiğine işaret etmiştir. “Dalgalansın bu sevgi göklerde sancak sancak!..” diyerek dil sevgisini bayrakla özdeşleştirmiştir. Bayrak hürriyetin bir simgesidir. Öcal, dil sevgisini bayrağa benzeterek dilin milletin hür olması için gerekli bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Üçüncü dörtlükte millet olmanın şartını dile bağlaması ikinci dörtlükteki hürriyet vurgusunu daha açık hale getirmiştir. “Bir içli türkümüzle inerken bu toprak, taş,” diyerek Türk dilinin ifade kuvvetini vurgulamaktadır. Ayrıca bu dize vatanla dilin bir kabul edildiğinin ifadesidir.

Şiirin teması şu şekilde ifade edilebilir: Türk dili her Türk tarafından sevilmeli ve tüm dünyaya yayılması sağlanmalıdır. Kısacası şiirin teması Türkçe sevgisidir.

Şiirin dili sade ve anlaşılırdır. “Uçmak” kelimesi dışındaki diğer kelimeler günlük konuşma dilinde sıkça kullanılan ve Türk dilini bilen herkesin kolayca anlayabileceği kelimelerdir. Şairin “cennet” yerine “uçmak” kelimesini tercih etmesinin sebebi bu kelimenin Türkçe kökenli olmasındandır. Türkçe kökenli kelimeler seçmesi de Türkcülük akımının onun üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. Öcal’ın şiirde kullandığı dille şiirin konusu örtüşmektedir. Onun “Dil Sevgisi” şiiri Türkçenin güzel kullanımının bir örneğidir.

Şiir 14’lü hece ölçüsüyle kaleme alınmıştır. Şiirde ahengi artırmak için 14’lü hece ölçüsü 7’li duraklarla yazılmıştır. Duraklar cümleleri tam ortadan bölmüş ve duraktan sonraki kısmı anlamı tamamlayıcı unsur haline getirmiştir. Şiirin tamamı düz kafiye düzeninde yazılmıştır. Şiirin anlam birliği bakımından dörtlüklerle yazılmış gibi algılsa da aslında beyitlerle yazılmıştır. Beyitler mesnevi biçiminde kafiyelenmiştir. Beyitlerin kafiye düzeni (aa/bb/cc/dd/ee/ff) biçimindedir. İkinci ve üçüncü dörtlüklerin üçüncü ve dördüncü dizeleri hariç diğer tüm dizelerde redif vardır. İkinci dörtlüğün üçüncü ve dördüncü dizeleri tunç kafiye, şiirin geri kalanı ise tam kafiyeyle örülüdür. Dizelerin kafiye ve redif düzeni sırasıyla şöyledir: “-il” tam kafiye, “bizdedir” redif; “-ül” tam kafiye, “bizde” redif; “-li” tam kafiye, “-ni” redif; “ancak” tunç kafiye; “-an” tam kafiye, “-dır” redif; “-aş” tam kafiye. Dörtlüklerde kelime tekrarlarıyla da bir ahenk sağlanmıştır. Birinci dörtlükte “bizde” kelimesinin sık kullanımıyla ahenk dörtlüğün geneline yayılmıştır. Üçüncü dörtlükte de “millet” kelimesinin sık kullanımı benzer bir ahenk yaratmıştır. Birinci dörtlükteki “burcu burcu” ve ikinci dörtlükteki “sancak sancak” tekrarları da şiire ahenk katan bir diğer unsurdur.

6. Sonuç

Cemal Oğuz Öcal'ın hayatı, eserleri ve düşünceleri Türkçülük çerçevesinde şekillenmiştir. Ailesinin ve eşinin ailesinin yaşadıkları onda bir yandan Türk milliyetçiliğinin ortaya çıkmasını sağlarken bir yanda da Rus düşmanlığı oluşturmuştur. Bu doğrultuda güzel her şeyi Türklüğe, kötü şeyleri ise Türk düşmanlığına yormuştur. Öcal'ın "Dil Sevgisi" şiiri de bu düşüncelerinin bir yansımasıdır. Şiirde güzel olan her şeyi Türklüğe bağlamış ve en güzel dilin Türkçe olduğunu dile getirmiştir. Öcal, şiirinde Türkçenin sevilip yayılması gerektiğine işaret etmiştir. Şiirinin konusu gibi şiirin diğer unsurları da Türkçülüğünün bir ürünüdür. Şiir beyitlerle yazılmış olsa da anlam birliği bakımından dörtlüklerle kurulmuştur. Aynı zamanda hece ölçüsüyle yazılmıştır. Şairin şiirde kullandığı kelimelerin neredeyse hepsi günlük konuşma dilinde sıkça kullanılan ve her Türk'ün rahatça anlayabileceği kelimelerdir. Öcal, şiirinde Türkçenin sevilmesi gerektiğini söylerken şiirde kullandığı dille Türkçenin güzel bir biçimde kullanımının örneğini de vermiştir. Öcal, şiirini "1948 İlkokul Türkçe Programı"nın amaçlarına uygun şekilde kaleme almıştır. İlkokul Türkçe Programına uygun bir şiir yazması devlet politikasını izlediğini göstermiştir. "Dil Sevgisi" şiirini yazmasının temel amacı ilkokul çocuklarına Türkçeyi sevdirmektir. Bu noktada Öcal bir öğretmen hassasiyetiyle şiirini kaleme almıştır. Şiir didaktik bir gayeyle kaleme alınmıştır. Öcal, ilkokul çocuklarına bu şiirle Türkçeyi sevdirmek ve milli bilinç aşlamak istemiştir.

Kaynakça

- Arslan, E. (2021). Seydişehirli Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal'dan Türk çocuklarına selam. *Merhaba Akademik Sayfalar*, 20(37), 586-590.
- Darendelioğlu, İ. (1977). *Türkiye'de Milliyetçilik Hareketleri*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Demir, K. A. (2018). Hüseyin Nihal Atsız'ın Türkçülük mücadelesinin Türk devlet yönetimindeki algılanış biçimi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 167-178.
- Ercilasun, A. B. (2019). *Atsız Türkçülüğün Mistik Önderi*. Ankara: Panama Yayıncılık.
- Köçer, M. (2003). Osmanlı Devleti'nde Türkçülük akımının ortaya çıkması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 10-13.
- Kurnaz, C. (2021). *Serdengeçti Şairleri*. İstanbul: Muhit Kitap.
- Öcal, C. O. (1942). Kızıma Öğütler. *Konya*, (44), 46.
- Öcal, C. O. (1946). *Ata Sevgisi*. Eskişehir: Yıldız Matbaası.
- Öcal, F. C. O. (1953). *Her Şey Vatan İçin*. Eskişehir: Yeşilnur Matbaası.
- Öcal, F. C. O. (1960). *Olan Oldu Bizlere*. İstanbul: Beyazıt Matbaası.
- Öcal, F. C. O. (1967). *Vatan Bahçemizden Sesler*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Öcal, F. C. O. (1968). *Bir Millet Şahlanıyor*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Öztekin, H. (2018). 1944 İrkçılık-Turancılık davası ve basındaki tartışmalar. *Selçuk İletişim*, 11(1), 212-236.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tuncor, F. R. (1988). Cemal Oğuz Öcal (1913-1971). *Yeni Defne*, (77), 9-11.
- Yılmaz, M. (2021). Türkçülük yargılamalarından bir portre: Cemal Oğuz Öcal. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 128(252), 13-32.
- Ziya Gökalp (2021). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Extended Abstract

Analysis of Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal's Poem "Dil Sevgisi"

Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal is a poet and teacher born in 1913 in İncesu village of Seydişehir district. His mother is Hatice Hanım and his father is Hafız Hasan Efendi. He lost many members of his family in wars. The pain and losses his family suffered gave him a sense of Turkishness. In this study, the poem "Language Love" by Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, who has many poems, was examined. In order to analyze the poem "Love of Language" correctly, the poet's life, works, world of thought, people who influenced his thoughts, his understanding of art and his thoughts about language were discussed. It has been seen that Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal's world of thought is surrounded by Turkish consciousness. His understanding of Turkism was shaped around the thoughts of people such as Ziya Gökalp and Nihal Atsız. According to Ziya Gökalp, the ideal of Turkism has three stages. The first is Turkeyism, the second is Oghuzism or Turkmenism, and the third is Turanism. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal adopted this view of Ziya Gökalp. According to Nihal Atsız, there are conditions for being a Turk. These conditions are that the person's blood, language and wishes are Turkish. Nihal Atsız has sometimes said that even though he does not have Turkish blood, his language is Turkish and those who wish for Turks are Turkists. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal supported Atsız's view. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal explained the principles of the ideal he believed in as follows: To love Turkishness and to make people love it, to work for the rise of Turkishness, and not to forget those who served Turkishness. Öcal's efforts are aimed at keeping Turkishness and the Republic of Turkey alive. For Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, art, like everything else, should serve Turkishness, nation and homeland. Otherwise, he is of the opinion that art would be of no use. Therefore, art can only be performed by Turks. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal generally wrote his poems in syllabic meter. He included national and heroic topics in his poems. His poems are under the influence of Turkism, from the meter he uses to the subject he deals with. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal stated that despite the hundreds of poems he wrote, he had no claims about poetry and art, and that the main thing in his poetry was sincerity. The poem, accompanied by the information obtained about the poet; It was analyzed in terms of mentality, structure, theme, language and harmony elements. As a result of the analysis, it was seen that the poet's life, works and thoughts were shaped by the Turkism movement. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, who wrote his works within the framework of Turkism, was clearly influenced by the Turkism movement in his poem "Language Love". In this context, it has been determined that every element that makes up the poem is shaped within the framework of Turkism. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal's; His choices about the subject, theme and formal elements of the poem reflect the influence of the Turkism movement on it. Choosing the stanza as the verse unit and the syllabic meter as the meter showed that he was oriented towards the national in poetry. The thoughts he expressed in the poem showed that he saw everything beautiful in the Turks. Almost all of the words he uses in the poem are words that are frequently used in daily speech and can be easily understood by every Turk. While Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal said that Turkish should be loved in his poetry, he also gave an example of the beautiful use of

Turkish with the language he used in his poetry. In his poetry, the poet discussed the necessity of loving, protecting and popularizing the Turkish language within the framework of Turkish nationalism. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal, in his article titled "Respect for Our Turkish", mentioned that Turkish is deteriorating day by day and mentioned that words and phrases should be used correctly. He showed the correct usage of incorrectly used words and phrases by giving examples. He also criticized the indifferent attitude of Turkish intellectuals regarding the degeneration of the Turkish language. This attitude of Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal shows the value he attaches to Turkish. When the poem was considered within the scope of Turkish education, it was seen that it was suitable for the 1948 Primary School Turkish Program, which was valid at the time it was written. This situation showed that Öcal both followed state policies and wrote his poems with the sensitivity of a teacher. Fazlıoğlu Cemal Oğuz Öcal wanted to make primary school children love Turkish and instill national awareness with this poem.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

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

ISSN 2651 – 5067

Kitap Tanıtımı

Prof. Dr. Muhsin MACİT, *Fazla Uzaklara Gitme*, Muhit Kitap, 1. Baskı: İstanbul 2020, ISBN: 978-625-44381-2-7

Emel YILMAZ ÇELİK*

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
emelemel18@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7245-4576>

Referans: Yılmaz Çelik, E. (2024). Kitap Tanıtımı: Prof. Dr. Muhsin MACİT, *Fazla Uzaklara Gitme*, Muhit Kitap, 1. Baskı: İstanbul 2020, ISBN: 978-625-44381-2-7. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 111-116

Gönderilme Tarihi: 29.06.2024

Kabul Tarihi : 29.06.2024

Bates kısa öykü ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir (2001, s.7):

"... yazarın istediği her şey kısa öykü olabilir. Bir atın ölümünden, genç bir kızın aşkına; hiçbir kurgunun bulunmadığı durağan bir betimlemeden, hareketli ve hızlı olayların yer aldığı ve şaşırtıcı sonu olan hareketli bir düzeneğe; uyaksız yazılmış şiirden, biçemin hiçbir önemi olmadığı doğrudan röportaja kadar her şey kısa öykü olabilir."

Kısa öykü türünün ilk örneklerini ortaya çıkaran yazarlardan olan Edgar Allan Poe öyküyü diğer düzyazı türlerinden ayırma çabasıyla yazdığı yazıda kısa öykünün özelliğini şöyle ortaya koyar (akt. Eyhenbaum, 1995, s.178):

"Bir yazar bir öyküyü ele aldığında, eğer ustaysa, düşüncelerini olaylar üstüne biçimlendirmez; yaratmak istediği etkiyi özenle ve düşünerek tasarladıktan sonra, bu etkiyi en iyi biçimde vermesini sağlayacak olayları yaratır. Eğer ilk tümcesinde bu etkiyi yaratamamışsa, o zaman ilk adımda başarısızlığa uğramış demektir."

Friedman gibi Yunan düşünür Aristoteles'i takip eden Jonathan Culler, bir öykünün ana bileşeninin olay örgüsü olduğunu ancak ardı ardına gelen olayların öyküyü oluşturmadığını, olay örgüsünün bir değişim, dönüşüm gerektirdiğini belirtmektedir: “Öncel bir durum olmalı, olayı tersine çeviren bir değişim ve bu değişimi önemli kılan bir çözüm.” (Culler, 1999: 20).

Kitabın giriş sayfasında yazar hakkında şu bilgiler yer almaktadır: “Yazar, Erzurum’un Oltu ilçesine bağlı Özdere’de doğdu (1964). İlköğrenimini köyünde, orta öğrenimini Erzurum’da tamamladı (1983). Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü bitirdi (1987). Akademisyen oldu. Anadolu Üniversitesinde çalışıyor. Nedim’in, Erzurumlu Zihni’nin, Karakoyunlu Cihanşah’ın ve Şah İsmail’in divanlarını yayımladı. Divan edebiyatıyla ilgili bilimsel çalışmalarının yanı sıra şiir, öykü ve denemeler yazdı. Şiirlerini Zembil’de bir araya getirdi (2001). Gelenekten Geleceğe-Modern Türk Şiirinde Geleneğin İzleri, (1996; 3. Baskı, Kapı Yayınları, İstanbul 2011) adlı eseri Türkiye Yazarlar Birliği tarafından tenkit dalında ödüle layık görüldü (1996). Divanlardan seçtiği özgün beyit ve mısralar üzerine yazdığı kırk denemeyi Kırklar Divanı’nda topladı (2009; 2. baskı Muhit Kitap, İstanbul 2020). Filmin Ağlanacak Yeri (2009; 2. baskı Profil Yayıncılık, 2013) adlı kitabıyla Türkiye Yazarlar Birliği deneme ödülünü aldı. Fazla Uzaklara Gitme adlı öykü kitabı Muhit Kitap’tan çıktı.”

Yaklaşık otuz beş yıldır Klasik Türk Edebiyatına araştırma çalışmalarıyla değerli katkılar sağlayan Prof. Dr. Muhsin Macit tarafından yazılan ve iç içe geçmiş öykülerden oluşan *Fazla Uzaklara Gitme*; çocukluk, yaşam mücadelesi, umut, aile ve özlem duygularını okuruna art arda gelen olaylar zincirinden ziyade birbiri içine geçmiş kısa öykülerle okura yansıtılmaktadır.

Eser 22 kısa öyküden oluşmaktadır. Kitapta yer alan öykü sıralaması şu şekildedir:

1. Dünya Hâli
2. Eksik Terk
3. Keder Arkadaşı
4. Efendik
5. Kaplumbağa
6. Heidegger’in Adamı
7. En İyi Arkadaşım Selo
8. Vitrinde Leyla
9. Foto Mevsim
10. Arka Sıra
11. Sicili Bozuk
12. Balkon
13. Heppek
14. Benekli
15. Babamın Pantolonu
16. Gelnhausen Eriği
17. Dağlar Delisi
18. Obruk

19. Sıfatına Ölürem
20. Yağmur Dalgınlığı
21. Şiir mi Roman mı? Kedi mi Duman mı?
22. Fazla Uzaklara Gitme

Kitabın ilk kısa öyküsü olan *Dünya Hâli*, “*Cennet de yüreğimizde anne cehennem de.*” diyerek başlıyor. Öyküde sevdiğimiz kişilerin kayıpları, keder ve yarım kalmışlık anlatılmaktadır.

İkinci öykü olan *Eksik Terk*, bir zamanlar ayrıldığın yere döndüğünde artık o yerin senin bıraktığın şekilde kalmadığını, hem hüznün hem de anıların insanı nasıl çepeçevre sardığını anlatmaktadır ve şöyle başlar: *Terk ettiği yeri anlatır “ yerleştim burada rahatım” diyen Ebubekir Eroğlu.*

Üçüncü öyküde ortak acıları yaşayanların acıyı paylaşma hissi “*Birbirimizin acısına tutunarak birlikte otomobile kadar yürüdük.*” cümlesiyle *Keder Arkadaşı* başlığı altında okura sunulmaktadır.

Dördüncü öyküde aile ve komşuluk ilişkileri şu cümlelerle anlatılmaktadır: “*Zaten huzurevi külliyesine benzeyen lojmanlarda bizden başka ikizlere adlarıyla seslenecek kadar bireysel özelliklerine dikkat sarf etmeye kimsenin vakti yoktu.*”

Kaplumbağa adlı beşinci öyküde yine aile içi ilişkiler, çocuk gelişimi ve saygı konusu bir taşa kaplumbağa muamelesi yapılması üzerinden anlatılmaktadır.

Altıncı öyküde birbirini tanımayan iki kişinin kitaplar üzerine yaptığı sohbet konu edilmektedir. Öykü şöyle bitmektedir: *Âşık Veysel, Sümmani türküleri dinleyerek büyüdüğüm; Dokuzuncu Hariciye Koşuşu, Yolların Sonu, Çile, Safahat gibi ağırbaşlı kitaplarla erken olgunluğa erişip çocukluğunu yaşayamayan bahtsızların muhitinden olduğumu Heidegger’in adamına söyleyemeden vedalaşarak ikizlerimi almak üzere kalktım masadan”.*

En İyi Arkadaşım Selo’da, zıt karakterdeki kişilerin arkadaşlıkları, samimi dostluklar, bizi olduğumuz gibi mi kabul ediyorlar yoksa olmamızı istedikleri kişi miyiz konuları anlatılmakta ve *En İyi Arkadaşım Selo* öyküsü büyük bir hayal kırıklığı ile bitmektedir. Bu da öyküde şu cümlelerle anlatılmaktadır: “*Kimi olduğumdan farklı sıfatlar yükleyerek sevdi beni, kimi de mesafeli durdu. Bir tek naif ve sessiz kararım beni olduğum gibi sevdiğini sanıyordum”.*

Vitrinde Leyla aşk, dostluk, fedakârlık, hayaller ile donatılmış bir öykü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Foto Mevsim öyküsünde kıskançlık, arkadaşlık ve aile olma duygularının samimi anlatımı yapılmaktadır. Özellikle kıskançlık duygusu şu cümlelerle bizlere sunulmaktadır: “*Doğrusu insanların en yakınlarından başlayarak bazen imrendiklerini ama çoğu zaman kıskandıklarını bildiğimden Behzat’ın iç çekişine sesimi çıkarmadan hak verdim”.*

Arka Sıra ve Sicili Bozuk kısa öykülerinde heves, ümit, hayal kırıklığı ve haksızlık ; “*Arka sıraların çocuklarıyız.*” ve “ *Nihayetinde birbirlerine sımsıkı sarılmaktan başka yaralarını sağaltabilecek merhem bulamadılar.*” cümleleri ile karşımıza çıkmaktadır.

Hüzün, sığınma ve kaçış *Balkon* öyküsünde okura sunduğu konular arasında yerini almaktadır.

Hepk adlı kısa öyküde, aile yadigârı, toprak, memleket, kurulan sofralar ve hayatın içinden olaylar anlatılmaktadır.

Benekli adlı öykü, benzetme ve canlandırma yoluyla tasvir edilmektedir.

“*Düşle gerçeği, hayatla belgeseli birbirine karıştırdığım uzun gecenin sabahında ne ben Heno’ya niye ağladığını sordum ne de Heno bana belgeseldeki tilkinin erkek mi dişi mi olduğunu...*” diye bitiriyor yazar *Babamın Pantolonu* adlı öyküsünü. Yazar söylemek isteyip de boğazda düğümlenen sözcükleri bu cümlelerle okura ulaştırmaya çalışmaktadır.

Yazar bilinmezliği, merakı, gurbeti ve gurbetin hatıralarını *Gelnhausen Eriği* adlı kısa öyküsünde okurla buluşturmaktadır.

Dağlar Delisi, şoför için alelâde bir konu iken otobüste yolculuk eden Antep yolcusu için üzerinde konuşulması gereken, heyecan verici bir öykü oluveriyor. Ancak yolcunun hevesi kadar şoförün hevesi olmayınca heyecan yarıda kalıyor. O yüzden yazar öyküye şöyle başlıyor: “ *Bir dağda bir feryat öldü, dağ kadrini bilmedi.*”

Yazar *Obruk* adlı öyküde kitaplar ve şarkı seçimleri ile duygu durumunu yansıtmaya çalışmaktadır.

Yazar *Sıfatına Ölüürüm* adlı kısa öyküde ortak coğrafya ve hemşericilikten hem yakınmakta hem de faydalanmaktadır.

Yağmur Dalgınlığı adlı kısa öyküde yazar kargaşadan uzak olma, dinginlik ve huzur duygularını ön plana çıkarmaktadır. Bu öyküde yazarın Tanpınar ve Nedim ile ilgili yorum ve düşüncelerine de rastlanmaktadır. Özellikle Tanpınar’ı canlandırma ile anlatması dikkat çekmektedir.

Yazar, Tanpınar’ı *Şiir mi Roman mı? Kedi mi Duman mı?* adlı kısa öyküsünde tekrar konu edinmektedir.

Yazar son öyküsü olan *Fazla Uzaklara Gitme*’de endişe, hüzün, gurbet, hatıra, saflık, hayal, ayrılık, özlem duygularını şu cümlelerle okura aktarmaya çalışmaktadır: “*Okuduğum romanlardaki gökyüzünü büyüdüğüm vadiye taşıyorum. Hangi öyküden bir çift güvercin havalansa daima çocukluğumun gökyüzüne kanatlanıyor. Kaç zamandır senin bitkin ve kırgın sesinle uyanıyorum. Uyanınca içimdeki şair tabiatlı mahcup çocuk, hemen kaynayan bir bulut oluyor ve tek başına yaçağı yerler arıyor. Bir türkü olup içime yaşıyorum...*”

Kitaptaki kısa öykülerde edebi eserlerden ve edebi şahsiyetlerden de bahsedilmektedir. Kitabın sonuna kadar bütünlüğü devam eden belli bir olay örgüsü yoktur ancak öyküler tamamen birbirinden bağımsız da değildir. Kitapta farklı

coğrafyalardan bahsedilse de Erzurum ana mekân olarak verilmektedir. Yazarın çocukluğu, gençliği ve yetişkinlik dönemleri kısa öyküler içinde bazen hüznü bazen de gülümseten, duygulandıran yönleriyle karşımıza çıkmaktadır. Öykülerde pek çok okuyucu kendisine de bir rol bulabilir. Kitaptaki öykülerde yazarın ve çevresindeki kişilerin olay ve durumlara karşı duygu durumları samimi bir üslupla yazıya aktarılmıştır. Öykülerde gerçek hayattan örnekler ve olaylarla karşılaşırız.

Kaynakça

- Bates, H. E. (2001). *Kısa Öykü* (çev. G. Ezber). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Culler, J. (1999). "Anlatı". (çev. Gökçen Ezber). *Adam Öykü*, sayı 20, Ocak-Şubat, (19–26).
- Eyhenbaum, B. (1995). "Düzyazı Kuramı Üstüne" *Yazın Kuramı* içinde, T. Todorov (ed.) (çev. M. Rifat ve S. Rifat). Ankara: YKY cogito., (171-181).
- Tosun, N. (2018). *Modern öykü kuramı*. Hece Yayınları ve Dergileri.