

U L U S L A R A R A S I
FİLOLOJİ
B E N G Ü
Yıl:2025 Cilt:5 Sayı:1

ISSN: 2791-9641



MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

ISSN: 2791-9641

Mardin Artuklu Üniversitesi Adına:
Owner on Behalf of Mardin Artuklu University:
Prof. Dr. İbrahim ÖZCOŞAR
(Rektör)

Editör | Editor in Chief
Doç. Dr. Serdal KARA

Alan Editörleri | Section Editors
Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI - Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye
Prof. Dr. İbrahim TOSUN - Munzur Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tunceli, Türkiye
Prof. Dr. Rysbek ALİMOV - Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi, Mainz, Almanya
Doç. Dr. Ferhat ÇETİNKAYA - Adıyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Adıyaman, Türkiye
Dr. Halit ALKAN - Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mardin, Türkiye

Yazım ve Dil Editörleri | Redactor Editor
Öğr. Gör. Bestami BOZOĞULLARINDAN
Zeynal Abidin ELÇİ

Mizanpaj Editörü | Layout Editor
Dr. Öğr. Üyesi Şükrü AYKAT

Sekreteryası | Secretary
İrem ORUK

Yayın Kurulu | Editorial Board
Prof. Dr. Abdulhalim AYDIN - Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Elazığ, Türkiye
Prof. Dr. Atabey KILIÇ - Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Kayseri, Türkiye
Prof. Dr. Hülya KASAPOĞLU ÇENGEL - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Sait ÇALKA - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Rize, Türkiye
Prof. Dr. M. Sait TOPRAK Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mardin, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ÖNER - Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İzmir, Türkiye
Prof. Dr. Petr KUČERA - Johannes Gutenberg-University, Mainz, Almanya
Prof. Dr. Şerife YALÇINKAYA - Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İzmir, Türkiye

Danışma Kurulu | Advisory Board
Prof. Dr. Adnan OKTAY - Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mardin, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet AKKAYA - Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adıyaman, Türkiye
Prof. Dr. Bahir SELÇUK - Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Elazığ, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa BALCI - İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR - Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye
Doç. Dr. Ulaş BİNGÖL, Siirt Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Siirt, Türkiye

Yönetim Yeri | Head Office
Mardin Artuklu Üniversitesi Yenişehir Yerleşkesi, Diyarbakır Yolu Artuklu / Mardin
Tlf: 0 482 213 4002
e-mail: filolojiibengu@artuklu.edu.tr - web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufb>

Baskı:
Baskı Yeri ve Tarihi | Publication Place and Date

Mayıs 2025



İçindekiler | Contents

Makaleler | Articles

Araştırma Makaleleri | Research Articles

Özlem Yolcusoy, Hatice Altun Alkan, Gökhan Çetinkaya

Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders
Kitaplarındaki Okuduğunu Anlama Sorularının
Bilişsel Aşaması: Barrett'in Aşamalı
Sınıflandırması Temelinde Bir İnceleme

1-37

Cognitive Level of Reading Comprehension
Questions in Yedi İklim Textbooks for
Teaching Turkish as a Foreign Language: An
Analysis Based on Barrett's Taxonomy

M. Halil Sağlam

Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metin Yönüyle
Çocuk Gezi Kitapları: Gülten Dayıoğlu Örneği

38-71

Children's Travel Books in Terms of
Informative and Narrative Text: The Sample of
Gülten Dayıoğlu

Fatma Koç

"Kitab-ı Günay"da Sayı Adlarının Sözcüksel ve
İşlevsel Görevleri Üzerine

72-90

On the Lexical and Functional Functions of
Number Names in "Kitab-ı Günay"

Zeynep Buse Eser

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki
Deyimlerin Saydamlık Derecesi Bakımından
Görünümü

91-100

The View of Idioms in the Fifth Grade Turkish
Textbook in Terms of Degree of Transparency

Meryem Atilla Saban

Ortaokul Öğrencilerinin Alıcı ve Üretici
Eşdizimlilik Bilgisi: Okuma ve Yazma Sıklığı
Değişkeni Çerçevesinde Bir İnceleme

101-114

Secondary School Students Receptive and
Productive Collocations Knowledge: An
Examination within the Framework of Reading
and Writing Frequency

Ahmet Abdülhadioglu

Mardin Arapça Dialektinde Türkçeden
Ödünçlemeler ve Türleri

115-134

Turkish Loanwords and Their Types in Mardin
Arabic Dialect

Eda Dizgil

Popüler Kültür ve Meta Fetişizmi Bağlamında
Televizyon Dizilerinin İncelenmesi: "Adını
Feriha Koydum", "Fazilet Hanım ve Kızları",
"Şahane Hayatım"

135-163

Analysis of Television Series in the Context of
Popular Culture and Commodity Fetishism:
"Adını Feriha Koydum", "Fazilet Hanım ve
Kızları", "Şahane Hayatım"

Serhat Adem Korkuyu

Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımları ve
Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşım Kullanımları

164-184

Teaching Approaches with Literary Text and
Turkish Language Teachers' Employ of
Approaches



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİMİ



Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuduğunu Anlama Sorularının Bilişsel Aşaması: Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması Temelinde Bir İnceleme¹

Özlem Yolcusoy | ORCID : 0000-0001-9282-9964 | ozlemyolcusoy@gmail.com

Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Denizli, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Hatice Altun Alkan | ORCID : 0000-0003-3324-774X | haltun7878@gmail.com

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Gökhan Çetinkaya | ORCID : 0000-0001-7676-6852 | gokhancetinkaya76@hotmail.com

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi

Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. ROR ID: <https://ror.org/01wntqw50>

Özet

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması; yabancı dil öğretiminde okuma araçlarının seçimi, soru türlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin anlama becerilerinin aşamalı olarak geliştirilmesi açısından rehber niteliğindedir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işe koşulan Yedi İklim ders kitaplarında yer verilen metin sonu sorularının bilişsel aşamasını Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre tanımlamaktır. Betimsel nitelikli çalışmanın örneklemini Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (A1-C1) ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada metin sonu soruların bilişsel aşaması, içerik çözümlemesi ilkeleri doğrultusunda Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması çerçevesinde tanımlanmıştır. Çözümleme sonucu, incelenen ders kitaplarında yer verilen okuduğunu anlama sorularının büyük oranda *düz kavrama* aşamasında yoğunlaştığı saptanmıştır. Üst düzey düşünme becerilerini ölçen *çıkarımsal kavrama*, *değerlendirme-karar verme* ve *değer biçme* aşamalarındaki soruların, C1 düzeyine gelindiğinde dahi görece düşük oranlarda kaldığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, Yedi İklim öğretim setindeki metin sonu sorularının bilişsel çeşitlilik açısından daha dengeli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Özellikle üst düzey bilişsel aşamalara karşılık gelen soruların artırılması, öğrencilerin dilsel yeterliklerini daha derinlikli bir biçimde geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, gelecekte hazırlanacak öğretim araçlarında Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması doğrultusunda soruların bilişsel aşamalarının daha dengeli bir biçimde dağıtılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması, okuduğunu anlama, metin sonu soruları.

Atıf Bilgisi

Yolcusoy, Ö., Altun Alkan, H. & Çetinkaya, G. (2025). Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuduğunu Anlama Sorularının Bilişsel Aşaması: Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması Temelinde Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 1-37.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1585037>

Geliş Tarihi 13.11.2024

Kabul Tarihi 15.04.2025

Yayın Tarihi 28.05.2025

Değerlendirme İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

Benzerlik Taraması Yapıldı – intihal.net

Çıkar Çatışması Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Yazar Katkı Oranları Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Finansman Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Dizinleme Bilgisi ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ Bu çalışma, 2024 yılında XVI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş biçimidir.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Cognitive Level of Reading Comprehension Questions in Yedi İklim Textbooks for Teaching Turkish as a Foreign Language: An Analysis Based on Barrett's Taxonomy¹

Özlem Yolcusoy | ORCID : 0000-0001-9282-9964 | ozlemyolcusoy@gmail.com
Pamukkale University, School of Foreign Languages, Denizli, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Hatice Altun Alkan | ORCID : 0000-0003-3324-774X | haltun7878@gmail.com
Pamukkale University, Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Denizli, Türkiye. ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Gökhan Çetinkaya | ORCID : 0000-0001-7676-6852 | gokhancetinkaya76@hotmail.com
Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Department of Turkish Education, Ankara, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01wntqw50>

Abstract

Barrett's Taxonomy is a guide in terms of selecting reading materials in foreign language teaching, determining question types and gradually developing students' comprehension skills. The aim of this study is to define the cognitive levels of end-of-text questions in Yedi İklim textbooks used in teaching Turkish as a foreign language in terms of Barrett's Taxonomy of Reading Comprehension. The sample of the descriptive study consists of Yunus Emre Institute Yedi İklim textbooks for Turkish Language Teaching Set (A1-C1). In the study, the cognitive levels of end-of-text questions were defined within the framework of Barrett's Taxonomy in line with the principles of content analysis. The analysis revealed that the reading comprehension questions in Yedi İklim textbooks were predominantly concentrated at *literal comprehension* level. It was observed that the questions in *inferential comprehension*, *evaluative comprehension* and *appreciation* levels measuring higher-level thinking skills remained at relatively low rates even at C1 level. When evaluated in general, the end-of-text questions in Yedi İklim teaching set need to be provided with a more balanced structure in terms of cognitive diversity. Increasing the number of questions, especially at higher-level cognitive levels will contribute to students to develop their linguistic competence in a more in-depth manner. Accordingly, it is recommended that the cognitive levels of the questions be distributed in a more balanced manner in line with Barrett's Taxonomy in the teaching tools to be prepared in the future.

Keywords: Barrett's Taxonomy, reading comprehension, end-of-text questions.

Citation

Yolcusoy, Ö., Altun Alkan, H. & Çetinkaya, G. (2025). Cognitive Level of Reading Comprehension Questions in Yedi İklim Textbooks for Teaching Turkish as a Foreign Language: An Analysis Based on Barrett's Taxonomy. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 1-37.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1585037>

Date of Submission 13.11.2024

Date of Acceptance 15.04.2025

Date of Publication 28.05.2025

Peer-Review Double anonymized - Two External.

Plagiarism Checks Yes – intihal.net

Conflict of Interest The author(s) has no conflict of interest to declare.

Author Contribution Rates The authors contributed equally to the study.

Grant Support The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Copyright & Licence Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Indexing Information ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ This study is an improved version of the oral presentation presented at the XVIth International World Language Turkish Symposium in 2024.

Giriş

Okuma, en başat bilgi edinme aracıdır. Okuma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, güçlü ve zayıf yönlerini izlemek gibi amaçlarla kullanılır. Okuma; metindeki bilgileri kavramayı, çözümlemeyi, değerlendirmeyi ve yorumlamayı kapsayan, alt ve üst düzey işleme gerektiren çok boyutlu bir eylemdir. Bu nedenle alt düzey ve üst düzey okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, okuma becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama sürecinde metin sonu sorularının önemli bir işlevi vardır. Okuduğunu anlama sorularının bilişsel aşamasını tanımlamanın amacı öğrencilerin metinle nasıl etkileşime geçtiğini ve metni hangi derinlikte anladığını belirlemektir. Metin sonu soruları öğrencilerin bilişsel aşamalara göre yeterliklerini belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecini desteklemek için gereklidir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yöneltilen soruların yüzey metinden derin metne doğru bir sırayla oluşturulması gerekir. Metin sonu sorular, alt düzey bilişsel işlemde üst düzey bilişsel işleme doğru ilerlemelidir. Yani “Öyküdeki olaylar nerede geçmektedir?” gibi anımsamak basamağından “Başkahramanın öykünün başındaki ve sonundaki kişiliği arasında ne gibi ayrımlar vardır?” gibi anlamak basamağına doğru bir gelişim izlenmelidir (Çetinkaya ve Bayındır, 2024). Ölçme değerlendirme sürecinde soruların yüzey metinden derin metne doğru oluşturulması öğrencilerin önce temel bilgileri anlamasını ardından daha karmaşık düşünme becerilerini kullanmasını sağlar. Alt düzey bilişsel işlemde düz kavrama ve anımsama soruları yer alırken; üst düzey bilişsel işlemde çözümleme, değerlendirme ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren sorular yer alır. Bu aşamalı yaklaşımda üst düzey bilişsel işlemdeki soruları yanıtlamanın koşulu alt düzey bilişsel işlemdeki soruları yanıtlamaktır. Bu aşamalı ve dengeli yaklaşım öğrencilerin düşünme becerilerini dizgesel biçimde geliştirir.

Alanyazında yer alan aşamalı sınıflandırmalar genel olarak öğrencilerin bilişsel süreçlerde gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan sınıflandırmalardır. Bu sınıflandırmalar öğrenme hedeflerini belirlemek, izlenince geliştirmek ve öğrenme sürecini etkili biçimde değerlendirmek için gereklidir (Krathwohl, 2002). Alanyazında en çok benimsenen yaklaşımlar Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması ve Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'dır. Bu sınıflandırmalar öğrencilerin alt düzeyden üst düzeye kadar bilişsel becerilerini tanımlamayı amaçlar.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması altı aşamadan oluşur. Bu aşamalar ve alt aşamaları şöyledir (Anderson ve Kratwohl, 2001, akt. Çetinkaya, 2022):

Çizelge 1. Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırma düzeyleri

Düzyey	Aşama	Alt Aşama
6.0	Yaratmak	6.1 Oluşturma
		6.2 Tasarlama
		6.3 Üretme
5.0	Değerlendirmek	5.1 Denetleme
		5.2 Eleştiri
4.0	Çözümlemek	4.1 Ayırt Etme
		4.2 Düzenleme
		4.3 İlişkilendirme
3.0	Uygulamak	3.1 Gerçekleştirme
		3.2 Tamamlama
2.0	Anlamak	2.1 Yorumlama
		2.2 Örnekleme
		2.3 Sınıflandırma
		2.4 Özetleme
		2.5 Çıkarsama
		2.6 Karşılaştırma
		2.7. Açıklama
1.0	Anımsamak	1.1 Tanıma
		1.2 Geri Çağırma

İlk aşama *anımsamak*tır. Anlamlı öğrenme sürecinin gerçekleşmesi ve sorunun çözümlenebilmesi için bilginin anımsanması gerekir (Çetinkaya, 2022). Anımsamak aşamasında öğrencinin artalan bilgisi tetiklenir. Öğrenci işleyen belleğindeki bilgiyi uzun süreli belleğinde arar. Anımsamak aşaması, tanıma ve geri çağırma eylemlerini

içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın ikinci aşaması *anlamaktır*. Bu aşamada öğrenciler yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirir. Diğer bir deyişle, yeni bilgi var olan düşünsel çerçeveler (şema) ve bilişsel yapılarla bütünleştirilir. Anlamak aşaması yorumlama, örnekleme, sınıflandırma, özetleme, çıkarım yapma, karşılaştırma ve açıklama eylemlerini içerir (Çetinkaya ve Bayındır, 2024).

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın üçüncü aşaması *uygulamaktır*. Uygulamak, görevi gerçekleştirmek için sürecin adımlarını izleyerek uygulama yapma sürecidir (Wilson, 2016). Bu süreç, etkinlikleri gerçekleştirebilmek için işlem yapmayı gerektirir (Çetinkaya, 2022). Bu aşamada öğrenciler yeni öğrenilen bilgileri kullanır. Uygulamak aşaması gerçekleştirme ve tamamlama eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın dördüncü aşaması *çözümlemektir*. Çözümlemek, kavramları parçalara ayırmak ve parçaların birbirleriyle ve genel yapıyla nasıl ilişkili olduğunu belirlemektir (Wilson, 2016). Bu aşamada öğrenciler; metindeki olaylar, durumlar, yerler, karakterler arasında bağlantı kurar. Çözümlemek aşaması ayırt etme, düzenleme ve ilişkilendirme eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın beşinci aşaması *değerlendirmektir*. Bu aşamada öğrenciler metindeki olayları, durumları, yerleri, karakterleri belirli ölçütlere göre yargılar, eleştirir, değerlendirir ve neden-sonuç ilişkisi kurar. Değerlendirmek aşaması denetleme ve eleştirme eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması'nın altıncı aşaması *yaratmaktır*. Yaratmak, tutarlı ve işlevsel bir bütün oluşturabilmek için öğeleri bir araya getirmeyi içerir (Çetinkaya, 2022). Bu aşamada öğrenciler öğrendiği bilgiler doğrultusunda özgün ürünler ortaya koyar. Yaratmak aşaması oluşturma, tasarlama ve üretme eylemlerini içerir.

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması öğrenme süreçlerinin ve bilişsel becerilerin aşamalı olarak geliştiğini vurgular. Altı aşama karmaşıklık açısından ayırım gösterir. Örneğin anlamak, anımsamaktan daha karmaşıktır (Krathwohl, 2002). Her bir aşama bir önceki aşamaya göre daha yüksek düzeyde düşünme becerisi gerektirir ve öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyine daha çok katkıda bulunur.

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması beş temel aşamadan oluşur. Bu aşamaların alt aşamaları vardır. Bu aşamalar ve alt aşamaları şöyledir

(Reeves, 2012, akt. Çetinkaya ve Bayındır, 2024):

Çizelge 2. Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması

Bilişsel Gereksinim	Yöneltimesi Gereken Soruların İçerikleri
1. <i>Düz kavrama</i> ▪ Ayrıntıları tanımlama ya da anımsama ▪ Ana düşünceleri tanımlama ya da anımsama ▪ Olayların sırasını tanımlama ya da anımsama ▪ Karşılaştırılabilir özellikleri tanımlama ya da anımsama ▪ Neden-sonuç ilişkilerini tanımlama ya da anımsama ▪ Karakterlerin özelliklerini tanımlama ya da anımsama	Metinde açıkça dile getirilen karakterlerin adları veya yerleri, benzerlikleri ve farklılıkları, eylemlerin nedenleri gibi her türlü olguyu veya ayrıntıyı bulmak veya tanımlamak
2. <i>Yeniden Yapılandırma</i> ▪ Sınıflandırma ▪ Ana hatları belirleme ▪ Özetleme ▪ Birleştirme	Metinde açıkça belirtilen bilgi veya düşünceleri düzenlemek, ulamlara ayırmak, başka sözcüklerle dile getirmek veya birleştirmek
3. <i>Çıkarımsal Kavrama</i> ▪ Ana düşünceye yönelik çıkarımda bulunma ▪ Ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara yönelik çıkarımda bulunma	Metindeki arka plan bilgisini ve ipuçlarını varsayım oluşturma ve metinde açıkça belirtilmeyen ayrıntılara ya da düşüncelere ilişkin çıkarımda bulunmanın temeli olarak kullanmak

▪ Olayların sırasına yönelik çıkarımda bulunma ▪ Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma ▪ Neden ve sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma ▪ Karakter özelliklerine yönelik çıkarımda bulunma ▪ Sonuca yönelik çıkarımda bulunma ▪ Değişmeceli (figurative) dili yorumlama	
4. Değerlendirme-Karar Verme ▪ Gerçeği ya da kurguyu değerlendirme ▪ Olayları ya da düşünceleri değerlendirme ▪ Uygunluğu ya da doğruluğu değerlendirme ▪ Yerindeliği değerlendirme ▪ İstenilebilir, kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme	Metindeki bilgi ya da düşünceleri sağlanan dış ölçütler ya da öz değer, deneyim ya da konuya ilişkin artalan bilgisini kullanarak değerlendirmek
5. Değer Biçme ▪ İçeriğe duygusal tepki verme ▪ Karakterlerle özdeşim kurma	Metne duygusal ve estetik/yazınsal duyarlılık göstermek, metnin ruhsal ve yazınsal teknik, biçim, biçem, kurgu gibi sanatsal öğelerinin değerine tepki vermek

▪ Yazarın kullandığı dile tepki verme ▪ Betimleme	
---	--

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda ilk aşama *düz kavramadır*. Bu aşamada okur, sorunun yanıtını doğrudan metinden alır (Amalya vd., 2020; Javed vd., 2016; Junining, 2017; Surtantini, 2019). Düz kavrama en temel bilişsel aşamadır. Bu aşamada okur, yüzey metinde doğrudan verilen düşünce ve bilgilere odaklanır. Anlam doğrudan metindeki anlatımlardan çıkarılır. Bu nedenle okur, metni tam olarak okumadan yalnızca belirli bölümleri tarayarak da doğru yanıtı ulaşabilir. Okur bu bilişsel aşamada metindeki bilgileri olduğu gibi anlar, anımsar ve olduğu gibi aktarır. Okurun eleştirel düşünmesine gerek yoktur (Amalya vd., 2020; Rahayu, 2017; Surtantini, 2019). Düz kavrama aşaması metnin tam ve doğru anlaşılması için temel aşamadır. Bu yüzden daha fazla bilişsel işlem gerektiren üst aşamaların ön koşuludur. Düz kavrama aşamasının altı alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Ayrıntıları tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde doğrudan verilen bilgi ya da düşünceleri belirler (Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tesmand, 2023). Metinde verilen yer ya da karakter adını bulma, olayın geçtiği zamanı bulma gibi belirli ayrıntıları anımsar (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrencilere ayrıntıları tanımlama ve anımsamaya yönelik sorular yöneltilerek yabancı dildeki sözcük ve tümce yapılarını anlamaları sağlanır.
- *Ana düşünceleri tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde doğrudan verilen genel iletiyi ya da amacı aktaran ana düşüncüyü belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987; Wahyuni, 2021). Öğrenciler yabancı dilde okuduğu metinle ilgili genel bir çerçeve oluşturur.
- *Olayların sırasını tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde geçen olayların ya da durumların sırasını belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrenciler okuduğu metinde geçen bilgiler arasındaki ilişkiyi anlar.
- *Karşılaştırılabilir özellikleri tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde doğrudan verilen iki ya da daha fazla nesne, karakter, yer vb. arasındaki benzerlik ve ayrımları tanımlar (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Karakterleri, olayları ya da durumları karşılaştırır. Bu aşamada genellikle öğrencilerin yabancı dil sözcük dağarcığı değerlendirilir.

- *Neden-sonuç ilişkilerini tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde geçen olayların ya da durumların nedenlerini ve sonuçlarını belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Diğer bir deyişle öğrenciler olaylar ya da durumlar arasındaki ilişkiyi anlar.
- *Karakterlerin özelliklerini tanımlama ya da anımsama* aşamasında öğrenciler metinde geçen karakterlerin kişisel ve fiziksel özelliklerini belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu alt aşama öğrencilerin metni tam olarak anlayıp anlamadığını belirlemek için işe koşulur.

Yukarıda anılan aşamalar anlama sürecinin temelini oluşturur. Düz kavrama aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle A1-A2 dil düzeyindeki öğrencilerin temel okuma becerilerinin gelişmesi ve değerlendirilmesinde etkilidir. Çünkü bu dil düzeylerinde öğrencilerin doğrudan verilen bilgileri anlaması ve temel sözcük dağarcığını geliştirmesi amaçlanır. A1 düzeyinde öğrenciler kolay sözcükler ve tümcelerle yazılmış metindeki belirli ayrıntıları, karakterleri ve olayların sırasını tanımlamayı öğrenir. A2 düzeyinde öğrenciler ana düşünceleri, neden-sonuç ilişkilerini vb. tanımlama konusunda gelişir.

Aşağıda Örnek 1’de *düz kavrama* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (1):

Okuma Metni

Hayvanları Seven Küçük Bir Kalp: Elif

Elif hayvanları çok sever. Her sabah erkenden sokağa çıkar. Kuşlara yem atar, kedileri ve köpekleri besler. Yaralı hayvanlara yardım eder. Sonra okula gider. Elif’in kendi kedisi ve köpeği de vardır. Kedisinin adı Çakıl. Çakıl çok akıllı ve uslu bir kedir. Hep Elif’i takip eder. Köpeğinin adı Korsan. Korsan çok oyuncu bir köpektir. Hep oyun peşindedir. Elif, Korsan’a hiç kızmaz çünkü onu sokaktan buldu. Korsan çok yaralı ve hastaydı. Elif ona çok iyi baktı ve Korsan şimdi çok iyi. Elif çok iyi bir insan. Sokaktaki hayvanlara yardım ediyor. Biz de sokaktaki hayvanlara yardım etmeliyiz. Çünkü bu dünya hepimizin.

- *Ayrıntıları tanımlama ya da anımsama*
Elif hangi hayvanları besler?
- *Ana düşünceleri tanımlama ya da anımsama*
Elif hayvanlara nasıl davranıyor?
- *Olayların sırasını tanımlama ya da anımsama*
Elif okula gitmeden önce ne yapar?
- *Karşılaştırılabilir özellikleri tanımlama ya da anımsama*
Çakıl, Korsan kadar oyuncu mudur?
- *Neden-sonuç ilişkilerini tanımlama ya da anımsama*
Elif, Korsan'a neden hiç kızmaz?
- *Karakterlerin özelliklerini tanımlama ya da anımsama*
Elif nasıl bir insandır?

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda ikinci aşama *yeniden yapılandırma*dır. Bu bilişsel aşamada öğrenciler metinde açıkça verilen bilgileri ya da düşünceleri çözümler, birleştirir ya da düzenler (Javed vd., 2016; Junining, 2017; Rahayu, 2017). Öğrenciler metinde verilen bilgileri ve düşünceleri yeniden yapılandırır (Surtantini, 2019). Bu aşama eleştirel düşünme gerektirmez (Amalya vd., 2020). Yeniden yapılandırma aşaması öğrencilerin daha derin bir anlamlandırma geliştirmesini sağlar. Yeniden yapılandırma, çözümleme ve birleştirme gibi becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Yeniden yapılandırma aşamasının dört alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Sınıflandırma* aşamasında öğrenciler metinde verilen bilgi, olay, durum, düşünce ve karakterleri belirli özelliklere göre düzenler ya da kümeler ayırır (Hatcher, 1971).
- *Ana hatları belirleme* aşamasında öğrenciler metni taslak biçiminde düzenler (Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler metnin ana düşüncesini anlar ve metni daha iyi anlamlandırır. Metindeki önemli düşünceleri başlıklar altında toplar.
- *Özetleme* aşamasında öğrenciler metinde verilen ana düşünceleri ve temel bilgileri daha kısa ve öz bir biçimde aktarır (Hatcher, 1971). Bu aşama öğrencilerin metindeki gereksiz ayrıntıları ayıklayarak metnin ana düşüncesine ve yardımcı düşüncelerine odaklanmasını gerektirir.
- *Birleştirme* aşamasında öğrenciler, metindeki bilgi ve düşünceleri bir araya getirerek bunları yeni bir bağlamda yeniden yapılandırırlar (Hatcher, 1971). Bu süreçte, metnin farklı

bölümleri arasında bağlantılar kurarak daha bütüncül ve derinlemesine bir anlam oluşturlar.

Yeniden yapılandırma aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle A1-A2 dil düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi ve değerlendirilmesinde etkilidir. Çünkü A1-A2 düzeyinde öğrencilerin, dilbilgisi yeterlikleri ve sözcük dağarcığı sınırlıdır. Yeniden yapılandırma görevleri öğrencilerin anlama becerilerini dilsel yeterliklerini zorlamadan geliştirmesini sağlar.

Aşağıda Örnek 2’de *yeniden yapılandırma* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (2):

Okuma Metni

Türkiye'nin Eşsiz Turizm Rotaları

Türkiye, dünyanın en önemli turizm merkezlerinden biridir. Ülke; tarihî ve kültürel zenginlikleri, doğal güzellikleri ve çeşitli aktiviteleri ile her yıl milyonlarca turisti ağırlar. İstanbul, Şanlıurfa, Kapadokya, Pamukkale, Kuşadası ve Antalya, Türkiye'nin turizmde öne çıkan şehirlerindendir. İstanbul, Osmanlı ve Bizans İmparatorluklarına başkentlik yapmıştır. Bu nedenle tarihî yapıları ve Boğaz manzarasıyla ünlüdür. Şanlıurfa dünyanın en eski yerleşim yeri Göbekli Tepe ile ünlüdür. Kapadokya peri bacaları ve yer altı şehirleri ile turistleri büyüler. Pamukkale travertenleri ile doğal bir güzellik sunarken Kuşadası ve Antalya deniz, kum ve güneşiyle yaz tatili yapmak isteyenlerin gözdesidir. Türkiye turizm sektöründe sürekli olarak gelişim gösteriyor ve turistlere çeşitli deneyimler sunuyor.

▪ *Sınıflandırma*

Metinde adı geçen şehirleri, turistik özelliklerine göre aşağıdaki tabloya, uygun şekilde sınıflandırınız. Her kutuya en az bir şehir yazınız.

<i>Tarihî ve Kültürel Zenginlikleriyle Öne Çıkan Şehirler</i>	<i>Doğal Güzellikleriyle Öne Çıkan Şehirler</i>	<i>Deniz, Kum ve Güneş Tatiliyle Öne Çıkan Şehirler</i>

▪ *Ana hatları belirleme*

Metni okuyarak Türkiye'nin turizm açısından önemli özelliklerini içeren ana hatları belirleyiniz.

▪ *Özetleme*

Metinde Türkiye'nin hangi şehirlerinden ve bu şehirlerin hangi özelliklerinden söz edildiğini kısaca özetleyiniz.

▪ *Birleştirme*

Metinde verilen bilgilerden yola çıkarak, Türkiye'ye ilk kez gelecek bir turist için 5 günlük bir tur programı oluşturun. Her gün farklı bir şehirde neler yapılabileceğini planlayarak kültürel, tarihî ve doğal unsurları içeren bir güzergâh hazırlayın.

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda üçüncü aşama *çıkarımsal kavramdır*. Çıkarımsal kavrama aşamasında öğrenciler metinde örtük olarak aktarılan bilgi ve ipuçlarına dayanarak çıkarımda ya da varsayımda bulunur (Amalya vd., 2020; Surtantini, 2019; Yussof vd., 2012). Bu bilişsel aşamada öğrenciler satır aralarını okur, metinde örtük olarak verilen düşünceleri ve anlamları metindeki ipuçlarına ve artalan bilgilerine dayanarak çözümler ve çıkarımda bulunur (Ahmad, 2016; Amalya vd., 2020; Javed vd., 2016). Çıkarımsal kavrama; ayrıntıları çözümleme, çıkarımda bulunma, neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel düşünme gibi becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Çıkarımsal kavrama aşamasının sekiz alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Ana düşünceye yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki ipuçlarından yönelimle metnin ana düşüncesini, yazılış amacını ya da ne anlatmak istediğini belirler (Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler yabancı dilde okuduğu metni kavrayarak metinle ilgili daha derinlemesine düşünür.
- *Ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki ayrıntılar için çıkarımda bulunur (Amalya vd., 2020; Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler metindeki ipuçlarından yönelimle ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirleyerek çözümler.
- *Olayların sırasına yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metinde açıkça belirtilen olaylar arasında gerçekleşmiş olabilecek olası olayları belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metindeki olayların oluş ya da önem sırasını metinde verilen ipuçlarından yönelimle çıkarır.

- *Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki iki ya da daha fazla nesne, karakter, yer, olay, durum vb. arasındaki benzerlik ve ayrımları metinde verilen ipuçlarından yönelimle çıkarır. Karakterleri, olayları ya da durumları karşılaştırır (Hatcher, 1971; Taylor, 1987).
- *Neden-sonuç ilişkisine yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metindeki olaylar, durumlar ve karakterler arasındaki neden-sonuç ilişkisini metinde verilen ipuçlarından yönelimle çıkarır. Bu aşamadaki sorular öğrencilerden karakterlerin güdülleri ve zaman-yer etkileşimleriyle ilgili varsayımlarda bulunmasını gerektirir (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987).
- *Karakter özelliklerine yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metinde verilen ipuçlarından yönelimle karakterlerin kişilik ya da fiziksel özellikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Bu aşamadaki sorular öğrencilerin yabancı dilde okuduğu karakterlerle ilgili çözümleme yaparak derinlemesine düşünmesini sağlar.
- *Sonuca yönelik çıkarımda bulunma* aşamasında öğrenciler metinde açıkça belirtilen bilgilere ve artalan bilgilerine dayanarak sonuçla ilgili çıkarımda bulunur (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler sonucu olan bir metnin eş sonucunu ya da sonucu olmayan bir metnin sonucunu yazabilir.
- *Değişmeceli dili yorumlama* aşamasında öğrencilerden yazarın kullandığı değişmeceli dilden gerçek anlam çıkarması beklenir (Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metindeki değişmeceli dili çözümleyerek daha derin anlamlar çıkarmaya çalışır. Bu aşama öğrencilerin yabancı dilin inceliklerini kavramasını sağlar.

Çıkarımsal kavrama aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Çünkü bu öğrencilerin geniş bir sözcük dağarcığı ve dilbilgisi yeterliği vardır. Öğrenciler yabancı dilde belirli yeterliğe ulaştığı için daha karmaşık bilişsel işlemler gerektiren görevleri gerçekleştirebilir. Bu nedenle metne eleştirel bakış açısıyla bakabilir, metinde yer alan örtük anlamları, değişmeceli dili bağlamdan çıkarabilir ve kendi görüşlerini daha etkili biçimde aktarabilir.

Aşağıda Örnek 3'te *çıkarımsal kavrama* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (3):

Okuma Metni

Bir İlkbahar Hikâyesi

Tam otuz sene evvel on iki yaşındaydım. Anadolu'nun bir şehrinde bulunuyorduk. Babam memurdu. Şehre yaz sonunda gelmiştik. Sonra bahar geliverdi. Odanın penceresinden "Karaçayır" dedikleri bir koyu yeşil ova görünürdü. Göğün her rengini deniz gibi emen bu çayırın renk oyunları da olmasa, evden bir deli çılgılığı ile fırlamak işten değildi.

Bir sabah gözlerim tavanda, henüz hava kararmamış. Birdenbire odanın sağdaki duvarında bembeyaz bir şerit oynadı, kayboldu. Gözlerimi ovaladım. Açtığım zaman, duvarda bir parlak daire titreye titreye sanki yerine yerleşmeye çalışıyordu. Bu, bir aynanın duvara vurmuş ışığıydı. Yataktan fırlayıp pencereye dikildim. Bizim evin yüksekteki bahçesi, alttaki evin bahçesine bakardı. Odama ayna kesinlikle oradan tutuluyordu. Pembe şeftali çiçeklerinin arasına bir hasıra oturmuştu. On altı, on yedi yaşlarında bir kızdı. Elindeki aynanın ışığı gözüme değdikçe, ellerimi yüzüme kapamıyor, gözlerimi kırpmadan bakıyordum.

Ertesi gün, benim de elimde bir ayna vardı. O, ince ince gülererek gözlerini aynanın aksinden kaçırmaya çalışıyordu. Bu oyun, hiçbir zaman yarım saatten fazla sürmez, o bahçeden evine saçlarına yağmur damlaları dökerek girer, ben yine yatağıma dönerdim. Ertesi gün yine güzel bir sabah başlar, yine önce onun aynası odanın duvarında koşar, sonra yine yerleşmek ister gibi titreye titreye duvara asılır kalırdı. Yine ben gözlerimi kırpmadan onun ayna ışığına, o gözlerini güzel elleriyle siper ederek benim ayna ışığına bakardık.

Sonra babamın tayini çıktı. Yola çıktık. Bir ormanın içinden geçerken, bulutların arkasından güneş, ormanın yeni yeşermeğe başlayan ağaçlarında bir göründü, bir kayboldu. İçimden, bir daha göremeyeceğim ayna ışığı geçti. Hüngür hüngür ağlamaya başladım.

Şimdi ilkbaharda odanın penceresinde bir yerden kazara bir ışık vursa, o gün ilkbahar her insana yaptığı gibi bana da üzüntü ile dolu bir yumuşaklık, bir yerinde duramayış, bir yürek çırpıntısı verir. O zamandan bu zamana kimseye ayna tutmadım. Kimse

yüzüme ayna tutmadı. Ama kazara bir ışık, bir ilkbaharda, odamdan parlak bir kırlangıç gibi geçerse, o gün ne ettiğimi bilmem.

Abasıyanık, 2018

- *Ana düşünceye yönelik çıkarımda bulunma*
Metindeki olaylar ve yazarın duyguları dikkate alındığında, metnin ana düşüncesi ne olabilir?
- *Ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara yönelik çıkarımda bulunma*
Yazar, geçmişte yaşadığı bu anının kendisinde nasıl duygular bıraktığını doğrudan söylemeden dile getiriyor. Bu duyguları yansıtan ayrıntılardan hangileri sizce ana düşünceyi desteklemektedir? Açıklayınız.
- *Olayların sırasına yönelik çıkarımda bulunma*
Yazarın ilkbaharla ilgili duyguları nasıl gelişmiştir? Olayların sırasını belirleyiniz.
- *Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma*
Sizce yazarın ayna oyunundan sonra hayatında neler değişti?
- *Neden-sonuç ilişkisine yönelik çıkarımda bulunma*
Yazar, babasının tayininin çıkmasına neden çok üzülmüştür? Bu duygunun arkasındaki nedeni metinden çıkarım yaparak açıklayınız.
- *Karakter özelliklerine yönelik çıkarımda bulunma*
Metindeki anlatıcının (yazarın çocukluk hâlinin) kişilik özellikleri nelerdir? Davranışları ve duygularından yola çıkarak çıkarımda bulununuz.
- *Sonuca yönelik çıkarımda bulunma*
Metnin sonunda yazarın ilkbaharda bir ışık gördüğünde ne hissettiği anlatılıyor. Sizce bu olay onun gelecekteki duygusal hayatını nasıl etkilemiştir?
- *Değişmeceli dili yorumlama*
Metinde geçen “parlak bir kırlangıç gibi geçerse” ifadesiyle ne anlatılmak istenmiştir? Bu benzetmenin yazarın duygularıyla nasıl bir ilişkisi vardır? Açıklayınız.

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda dördüncü aşama *değerlendirme-karar vermedir*. Değerlendirme-karar verme aşamasında öğrenciler kurgu ile gerçeklik, olgu ile görüş, yeterlik ile geçerlik arasındaki ayrımı anlar (Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tesmand, 2023). Bu aşama öğrencilerin okuma metniyle ilgili artalan bilgisinden kaynaklanan durum temelli anlam oluşturma becerisine gönderimde

bulunur (Aynalem ve Tesmand, 2023). Bu aşamada öğrenciler metindeki olay ya da durumlarla ilgili deneyimlerine, değer yargılarına, bilgilerine ya da öğretmenlerinden ya da yazılı kaynaklardan edindiği ölçütlere dayanarak yargıda bulunur (Junining, 2017; Surtantini, 2019). Değerlendirme-karar verme aşaması yargıda bulunma, karar verme, eleştirel düşünme, değerlendirme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Değerlendirme-karar verme aşamasının beş alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *Gerçeği ya da kurguyu değerlendirme* aşamasında öğrenciler okuma metninde yer alan karakterlerin ve durumların gerçek yaşamda var olup olmadığını ya da olayların gerçekleşip gerçekleşmediğini kendi yaşam deneyimleri açısından değerlendirir (Aynalem ve Tesmand, 2023; Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metinde verilen bilgilerin, durumların, düşüncelerin ve olayların gerçeğe uygun olup olmadığını değerlendirir (Sunggingwati, 2003).
- *Olayları ya da düşünceleri değerlendirme* aşamasında öğrenciler metinde verilen bilgilerin, durumların, düşüncelerin ve olayların doğruluğunu ya da anlamlı olup olmadığını değerlendirir (Hatcher, 1971; Sunggingwati, 2003; Taylor, 1987).
- *Uygunluğu ya da doğruluğu değerlendirme* aşamasında öğrenciler yazarın bir konuya ilişkin yaklaşımının bir sorunu, gereksinimi ya da isteği çözmeye katkısının olup olmadığını değerlendirir (Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler metindeki bilgilerin diğer kaynaklardaki bilgilerle uyumlu, eksiksiz ve uygun olup olmadığını değerlendirir (Hatcher, 1971).
- *Yerindeliği değerlendirme* aşamasında öğrenciler iletinin anlamını kavrar ve bu iletilere kendi değerleri, bilgileri ve yaşam koşulları çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır (Aynalem ve Tesmand, 2023). Öğrenciler belirli bir olay ya da bölümdeki bir karakterin davranışlarının uygunluğunu değerlendirir (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrenciler metinde verilen bilgilerin, olayların, düşüncelerin ya da durumların, karakterlerin davranışlarının vb. uygunluğunu ve tutarlılığını belirler.
- *İstenebilir, kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme* aşamasında öğrenciler metindeki değer yargılarını kendi değer ölçütlerine göre değerlendirir (Hatcher, 1971). Bu aşamada öğrenciler kendi ekinsel, ahlaki ve kişisel değer yargılarını

metindeki düşüncelerle karşılaştırarak metinle daha derin bir ilişki kurar.

Değerlendirme-karar verme aşaması yabancı dil öğretiminde genellikle B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Çünkü bu dil düzeylerindeki görevler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve metinleri derinlemesine çözümleme becerilerini gerektirir. B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler karmaşık metinleri, dilin inceliklerini, metnin alt anlamlarını anlayabilir ve metinle ilgili yorum yapabilir.

Aşağıda Örnek 4'te *değerlendirme-karar verme* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (4):

- *Gerçeği ya da kurguyu değerlendirme*
Yazarın anlattığı çocukluk anısının gerçek mi yoksa kurgu mu olduğunu nasıl değerlendirirsiniz? Metnin hangi bölümleri gerçekçi ve hangi bölümleri hayal gücüne dayalı görünüyor? Açıklayınız.
- *Olayları ya da düşünceleri değerlendirme*
Yazarın çocukluk anılarına olan bağlılığını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu anıların, bugünkü ruh hâlini ne kadar etkilediğini söyleyebiliriz?
- *Uygunluğu ya da doğruluğu değerlendirme*
Yazarın, ilkbaharı gençlik ve duygusallıkla ilişkilendirmesini uygun buluyor musunuz? İlkbahar sizin için ne ifade ediyor?
- *Yerindeliği değerlendirme*
Yazarın çocukluk anısındaki ışıkla ilgili yaşadığı deneyim ve bu deneyimin ona hissettirdikleri sizce yerinde bir anlatım mı? Yazarın bu duygusal tepkiyi, özellikle de o yaşta bir çocuğun gözünden anlatmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- *İstenebilir, kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme*
Yazarın çocukluk anısındaki ışıkla ilgili yaşadığı duygusal tepkiyi ve ayrılık acısını göz önünde bulundurduğunuzda, bu tür duygusal tepkiler bir çocuğun yaşaması gereken tepkiler midir? Yazarın gösterdiği tepkiler toplumun beklentileriyle ne kadar uyumludur?

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nda beşinci aşama *değer biçmedir*. Bu bilişsel aşamada öğrencilerden metne duygusal ve estetik açıdan tepki vermesi, metindeki durum, olay ya da karakterlerle özdeşim kurması, eleştirel düşünmesi ve metni artalan bilgileriyle ilişkilendirmesi beklenir. Yazarın biçemi, kullanılan dilin güzelliği ve metnin öğrenciler

üzerinde uyandırdığı duygular üzerine yoğunlaşılır (Aynalem ve Tesmand, 2023; Junining, 2017). Bu aşama öğrencilerin, yazarın dil ve imge kullanımına tepki vermesini gerektirir (Surtantini, 2019). Aynı zamanda yargıda bulunma, karar verme, eleştirel düşünme, değerlendirme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektirir.

Değer biçme aşamasının dört alt aşaması vardır. Bu alt aşamalar şöyledir:

- *İçeriğe duygusal tepki verme* aşamasında öğrenciler metnin içeriğiyle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini yapılandırır (Aynalem ve Tesmand, 2023; Hatcher, 1971; Muayanah, 2014). Bu aşamada metni okurken hissettiği duyguları çözümler ve yabancı dilde okuduğu metinle duygusal bir bağ kurar.
- *Karakterlerle özdeşim kurma* aşamasında öğrenciler metindeki karakterlerle duygusal bağ kurar ve onları derinlemesine değerlendirir (Aynalem ve Tesmand, 2023; Hatcher, 1971; Muayanah, 2014; Taylor, 1987). Öğrenciler yabancı dilde okuduğu metinde yer alan karakterlerin davranışlarını ve duygularını anlamaya çalışır; güdülerini, değerlerini ve bakış açılarını değerlendirir ve kendilerini onların yerine koyar.
- *Yazarın kullandığı dile tepki verme* aşamasında öğrenciler yazarın seçtiği sözcüklerin çağrışımlarını, anlamlarını, değişmeceli dili ve bunların öğrencilerin duyguları üzerindeki etkisini belirler (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Öğrenciler yazarın dil kullanımı, metnin biçiminin güzelliği ve etkileyiciliği ile ilgili yorumlarda bulunur. Öğrenciler yabancı dilde okuduğu metnin dilinin sanatsal ve etkileyici kullanımını değerlendirir.
- *Betimleme* aşamasında öğrenciler metindeki olay, durum, yer ve karakterlerin kendilerinde uyandırdığı duygusal tepkileri aktarır (Hatcher, 1971; Taylor, 1987). Bu aşamada öğrenciler yabancı dilde okuduğu metnin duygusal yönlerine odaklanır.

Değer biçme aşaması yabancı dil sınıflarında genellikle B1-B2-C1 dil düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Çünkü bu aşamada öğrencilerden derinlemesine düşünme, değerlendirme, soyut kavramları anlama, eleştirel düşünme, duygusal tepkiler verme becerilerini işe koşması beklenir. B1-B2-C1 düzeyindeki öğrencilerin duygu ve düşüncelerini karmaşık metinlerde aktarabilecek dil yeterliği vardır.

Aşağıda Örnek 5'te *değer biçme* aşamasının her alt aşaması için sorular verilmiştir.

Örnek (5):

■ *İçeriğe duygusal tepki verme*

Yazarın anısındaki ayrılık ve özlem temaları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu olaylar sizde de benzer duygular uyandırdı mı? Kendinizi yazarla aynı duyguları paylaşıırken buldunuz mu?

■ *Karakterlerle özdeşim kurma*

Yazarın, ayrılıkla ilgili yaşadığı duygusal karmaşayı okurken, sizin de geçmişte benzer duygusal durumları yaşadığınız oldu mu? Yazarın duygularıyla özdeşleştiğiniz bir anı hatırlıyor musunuz?

■ *Yazarın kullandığı dile tepki verme*

Yazarın dilindeki betimlemeler ve anlatım tarzı, metni okurken sizde nasıl bir etki yarattı? Yazarın kullandığı dil, karakterin iç dünyasını ve duygularını ne kadar etkili bir şekilde aktarmış?

■ *Betimleme*

Yazarın "Göğün her rengini deniz gibi emen bu çayır" betimlemesi sizde nasıl bir manzara canlandırıyor? Bu betimlemenin öyküdeki atmosferi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'ndaki ilk aşama metinde doğrudan aktarılan bilgilerle ilişkilidir. Bu nedenle bu aşamada tek doğru yanıtı olan sorular işe koşulur (Ahmad 2016; Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tessemad, 2021). Bu aşamalardaki sorular daha nesnel değerlendirilebilir. Öğrencilerin fazla düşünmesini gerektirmeyen bu tür sorular üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için gereklidir.

İkinci aşamadan başlayarak öğrenciler metinden iletiyi almak için daha etkindir. Öğrenciler yazarla düşünce alışverişinde bulunur, satır aralarını okur (Ahmad, 2016; Sunggingwati, 2003). Bu aşamalar öğrencilerin artalan bilgisini gerektirir. Bu aşamalarda daha çok açık uçlu sorular işe koşulur (Ahmad, 2016; Amalya vd., 2020). Açık uçlu sorular, öğrencilerin metni anlamasını, kendi yorumlarını geliştirmesini, metinle ilgili çıkarımlar yapmasını ve metni kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmesini gerektirir.

Türkçe ve yabancı alanyazın incelendiğinde Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'yla ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Amalya vd., 2020; Aynalem ve Tessemad, 2021; Aqeel ve Farrah, 2019; Esmer, 2021; Göçer, 2014; Koyuncu, 2021; Sallabaş, 2023; Sunggingwati, 2003; Surtantini, 2019; Tekşan ve Kaynak, 2023; Yıldırım, 2012). Okuduğunu anlama becerisi, dil öğretiminin temel taşlarından

biridir. Bu becerinin değerlendirilmesinde kullanılan soruların niteliği ise öğrencilerin düşünme düzeylerine ve dil becerisinin gelişimine doğrudan etki eder. Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması, okuduğunu anlama sorularını bilişsel aşamasına göre sınıflandırarak ölçme araçlarının niteliğini çözümleme olanağı sunar. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bu modelle yapılmış dizgesel incelemelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, alanyazında önemli bir boşluk olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işe koşulan Yedi İklim ders kitaplarında yer verilen metin sonu sorularının bilişsel alanını Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre tanımlamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları şöyledir:

1. Yedi İklim A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
2. Yedi İklim A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
3. Yedi İklim B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
4. Yedi İklim B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
5. Yedi İklim C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?
6. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı açısından Yedi İklim ders kitaplarının karşılaştırmalı görünümü nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Yedi İklim (A1-C1) ders kitaplarında yer verilen metin sonu soruları Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre nitel olarak incelenmiştir. Verilerin toplanmasında belge çözümlemesinden yararlanılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örnekleminde Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1-C1 (2018) ders kitapları yer almıştır. Ders kitaplarında yer alan 102 okuma metni ve 412 açık uçlu okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu kitapların incelenmesinin temel nedeni en yaygın kullanılan ders araçları olmasıdır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada incelenen ders kitaplarında yer alan okuma metinleri saptanmıştır. Harici okuma metinleri ve serbest okuma metinleri çalışmanın dışında tutulmuştur. Metinlerin türleri tanımlanmış ve metinlerin sonundaki açık uçlu sorular belirlenmiştir. Belirlenen sorular çözümleme çizelgesine aktararak Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre çözümlenmiştir.

Çözümleme çizelgesinde yer alan sorular, Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nın her aşaması ve alt aşamasının tanımlayıcıları çerçevesinde üç ayrı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve çözümlenmiştir. İlgili uzmanların incelenen ders kitaplarındaki 412 açık uçlu okuduğunu anlama sorusuna ilişkin çözümlemesi arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu uyum yüzdesi kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan hesaplama göre uzmanlar arası uyumun %94 olduğu görülmüştür. Uyum olmayan kesit tekrar değerlendirilmiş ve ortak bir karara varılmıştır.

Bulgular

Yedi İklim A1 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın birinci sorusu “Yedi İklim A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. *Yedi İklim A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme -Karar Verme	Değer Biçme	
1	Bilgilendirici	2	0	0	0	0	2
1	Bilgilendirici	3	0	0	1	0	4
2	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
2	Öyküleyici	5	0	0	1	0	6
2	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
2	Öyküleyici	3	1	1	0	0	5
2	Öyküleyici	4	1	0	0	0	5
2	Öyküleyici	0	1	0	0	0	1
3	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
4	Bilgilendirici	4	0	0	0	0	4
4	Öyküleyici	6	0	0	0	0	6
4	Öyküleyici	3	1	0	0	0	4
5	Öyküleyici	3	2	0	0	0	5

5	Öyküleyici	1	0	3	1	0	4
5	Öyküleyici	3	0	1	0	0	4
5	Öyküleyici	1	0	1	0	0	2
6	Öyküleyici	4	0	1	0	0	5
7	Bilgilendirici	2	0	1	0	1	4
7	Öyküleyici	3	0	3	0	0	6
7	Öyküleyici	1	1	0	0	0	2
8	Öyküleyici	2	0	0	1	0	3
8	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
8	Öyküleyici	4	1	0	0	0	5
8	Öyküleyici	2	0	1	0	1	4
8	Öyküleyici	7	1	0	0	0	8
<i>Toplam Sıklık</i>		80	9	12	4	2	106
<i>Oran</i>		75,47	8,49	11,3	3,77	1,88	100

Çizelge 3'te yer alan bulgular incelendiğinde, A1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%75,47) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *çıkarımsal kavrama* (%11,3), *yeniden yapılandırma* (%8,49), *değerlendirme-karar verme* (%3,77) ve *değer biçme* (%1,88) izlemiştir.

Yedi İklim A2 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci sorusu “Yedi İklim A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. *Yedi İklim A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme-Karar Verme	Değer Bıçme	
1	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
1	Öyküleyici	2	0	0	2	0	4
1	Öyküleyici	0	2	0	0	0	2
1	Öyküleyici	2	0	0	0	1	4
1	Öyküleyici	3	0	1	0	0	4
2	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
2	Bilgilendirici	6	0	1	0	0	7
2	Öyküleyici	2	1	1	1	0	4
3	Bilgilendirici	4	1	0	0	0	5
3	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
4	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
4	Öyküleyici	1	0	2	1	0	4
4	Öyküleyici	2	1	1	0	0	4
4	Öyküleyici	2	1	0	0	0	3
5	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
6	Öyküleyici	5	1	0	0	0	5
6	Öyküleyici	4	0	1	0	0	5
6	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
7	Öyküleyici	0	2	0	0	1	3

7	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
7	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
8	Öyküleyici	1	0	0	0	0	1
8	Öyküleyici	4	2	0	0	0	5
8	Öyküleyici	3	1	0	0	0	5
8	Bilgilendirici	3	0	0	0	0	4
Toplam Sıklık		78	12	7	4	2	103
Oran		%75,72	%11,65	%6,79	%3,88	%1,94	100

Çizelge 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, A2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%75,72) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *yeniden yapılandırma* (%11,65), *çıkarımsal kavrama* (%6,79), *değerlendirme-karar verme* (%3,88) ve *değer biçme* (%1,94) izlemiştir.

Yedi İklim B1 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü sorusu “Yedi İklim B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. *Yedi İklim B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme -Karar Verme	Değer Biçme	
1	Bilgilendirici	0	0	3	0	0	3

2	Öyküleyici	4	0	0	0	0	4
2	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
3	Bilgilendirici	3	0	2	0	0	5
4	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
4	Öyküleyici	2	1	1	2	1	5
4	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
4	Öyküleyici	5	1	0	0	0	6
4	Öyküleyici	5	0	0	0	0	5
4	Bilgilendirici	3	2	0	0	0	5
6	Öyküleyici	1	0	1	0	0	3
6	Öyküleyici	3	0	0	3	0	3
6	Öyküleyici	3	0	0	0	0	3
6	Bilgilendirici	3	2	1	0	0	6
7	Bilgilendirici	4	1	0	0	0	6
7	Öyküleyici	1	0	2	0	1	4
7	Öyküleyici	5	0	0	1	0	5
<i>Toplam Sıklık</i>		53	7	10	6	2	80
<i>Oran</i>		%66,25	%8,75	%12,5	%11,32	%2,5	100

Çizelge 5'te yer alan bulgular incelendiğinde, B1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%66,25) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *yeniden yapılandırma* (%8,75), *çıkarımsal kavrama* (%12,5), *değerlendirme-karar verme* (%11,32) ve *değer biçme* (%2,5) izlemiştir. Öte yandan beşinci ve sekizinci ünitelerde metin sonu sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Yedi İklim B2 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın dördüncü sorusu “Yedi İklim B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. *Yedi İklim B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı*

Ünite	Metin Türü	Bilişsel Aşama					Toplam
		Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme-Karar Verme	Değer Bıçme	
1	Öyküleyici	5	0	2	1	0	8
1	Öyküleyici	5	0	0	0	1	6
1	Öyküleyici	1	0	0	0	0	1
3	Öyküleyici	0	1	1	0	1	3
3	Bilgilendirici	3	2	0	0	0	6
3	Öyküleyici	1	1	2	0	1	4
5	Şiir	0	0	0	4	0	4
5	Öyküleyici	1	0	3	0	0	4
5	Öyküleyici	3	0	0	1	0	5
7	Bilgilendirici	0	0	1	0	0	1
7	Bilgilendirici	0	1	2	1	1	4
Toplam Sıklık		19	5	11	7	4	46
Oran		%41,30	%10,86	%23,91	%15,21	%8,69	100

Çizelge 6'da yer alan bulgular incelendiğinde, B2 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre en çok *düz kavrama* (%41,30) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *çıkarımsal kavrama* (%23,91), *değerlendirme-karar verme* (%15,21), *yeniden yapılandırma* (%10,86) ve *değer biçme* (%8,69) izlemiştir. Öte yandan ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci ünitelerde metin sonu sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Yedi İklim C1 Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na Göre Dağılımı

Araştırmanın beşinci sorusu “Yedi İklim C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Yedi İklim C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'na göre dağılımı

		Bilişsel Aşama					Toplam
Ünite	Metin Türü	Düz Kavrama	Yeniden Yapılandırma	Çıkarımsal Kavrama	Değerlendirme-Karar Verme	Değer Biçme	
1	Bilgilendirici	2	1	2	1	0	8
3	Anlatı	5	0	0	0	0	5
3	Şiir	0	0	2	0	1	3
5	Bilgilendirici	4	1	1	0	0	5
5	Bilgilendirici	0	0	0	2	0	1
5	Bilgilendirici	0	0	1	0	0	1
6	Bilgilendirici	2	0	2	0	0	4
6	Bilgilendirici	2	0	3	0	0	4
6	Öyküleyici	0	0	1	0	1	3

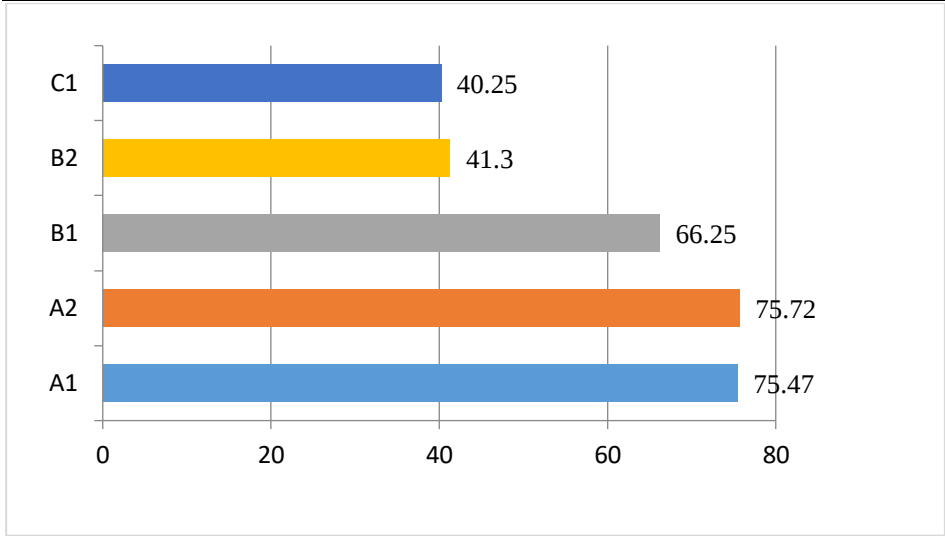
6	Bilgilendirici	3	0	2	0	0	5
7	Öyküleyici	0	0	1	0	0	1
7	Öyküleyici	0	0	0	2	0	1
7	Öyküleyici	0	1	4	0	2	9
7	Bilgilendirici	4	2	2	0	0	6
7	Öyküleyici	0	0	0	0	2	3
7	Öyküleyici	4	0	1	3	0	4
8	Öyküleyici	0	0	1	0	0	2
8	Bilgilendirici	5	2	0	0	0	4
<i>Toplam Sıklık</i>		31	7	23	8	6	77
<i>Oran</i>		40,25	9,09	29,87	10,38	7,79	10

Çizelge 6’da yer alan bulgular incelendiğinde, C1 ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett’in Aşamalı Sınıflandırması’na göre en çok *düz kavrama* (%40,25) aşamasında olduğu görülmektedir. Bu aşamayı azalan sırayla *çıkarımsal kavrama* (%29,87), *değerlendirme-karar verme* (%15,21), *yeniden yapılandırma* (%10,86) ve *değer biçme* (%8,69) izlemiştir. Öte yandan ikinci ve dördüncü ünitelerde metin sonu sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Barrett’in Aşamalı Sınıflandırması’na Göre Dağılımı Açısından Yedi İklim Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Görünümü

Araştırmanın altıncı sorusu “Okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett’in Aşamalı Sınıflandırması’na göre dağılımı açısından Yedi İklim ders kitaplarının karşılaştırmalı görünümü nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular Barrett’in Aşamalı Sınıflandırması’na göre oranları bakımından sırayla sunulmuştur.

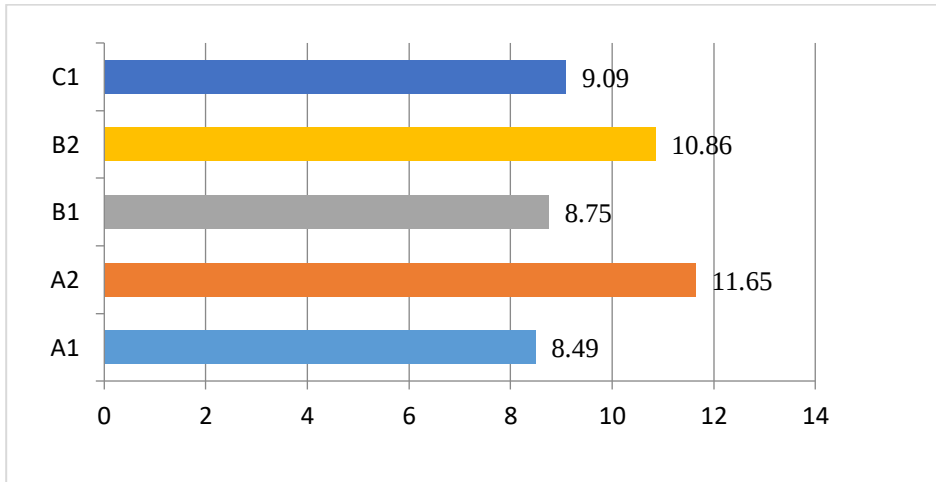
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların *düz kavrama* aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 1’de yer almaktadır.



Çizim 1. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların düz kavrama aşamasına göre dağılımı

Çizim 1'e göre okuduğunu anlamaya yönelik düz kavrama soruları; A1 düzeyinde %75,47, A2 düzeyinde %75,72, B1 düzeyinde 66,25, B2 düzeyinde 41,3 ve C1 düzeyinde 40,25 oranındadır.

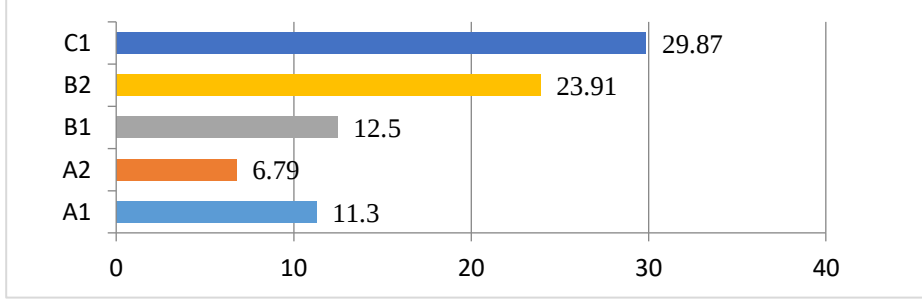
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların *yeniden yapılandırma* aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 2'de yer almaktadır.



Çizim 2. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların yeniden yapılandırma aşamasına göre dağılımı

Çizim 2'ye göre okuduğunu anlamaya yönelik yeniden yapılandırma soruları; A1 düzeyinde %8,49, A2 düzeyinde %11,65, B1 düzeyinde 8,75, B2 düzeyinde 10,86 ve C1 düzeyinde 9,09 oranındadır.

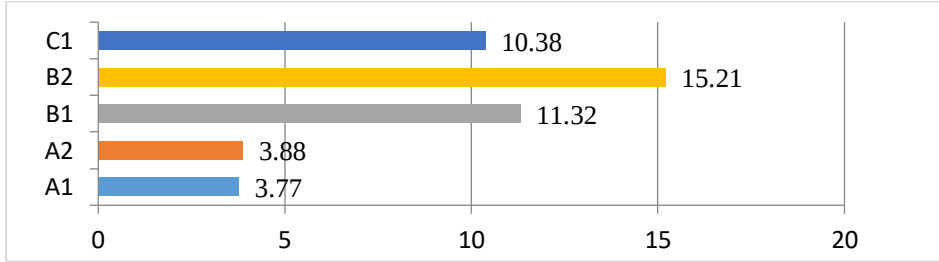
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların *çıkartımsal kavrama* aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 3'te yer almaktadır.



Çizim 3. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların *çıkartımsal kavrama* aşamasına göre dağılımı

Çizim 3'e göre okuduğunu anlamaya yönelik *çıkartımsal kavrama* soruları; A1 düzeyinde %11,3, A2 düzeyinde %6,79, B1 düzeyinde 12,5, B2 düzeyinde 23,91 ve C1 düzeyinde 29,87 oranındadır.

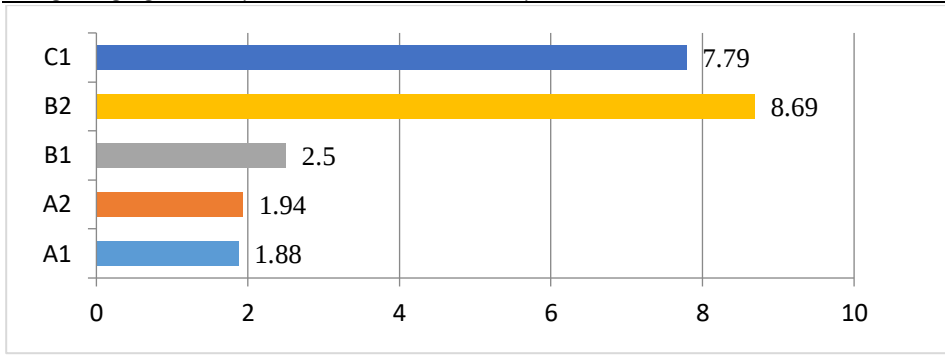
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların *değerlendirme-karar verme* aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 4'te yer almaktadır.



Çizim 4. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların *değerlendirme-karar verme* aşamasına göre dağılımı

Çizim 4'e göre okuduğunu anlamaya yönelik *değerlendirme-karar verme* soruları; A1 düzeyinde %3,77, A2 düzeyinde %3,88, B1 düzeyinde 11,32, B2 düzeyinde 15,21 ve C1 düzeyinde 10,38 oranındadır.

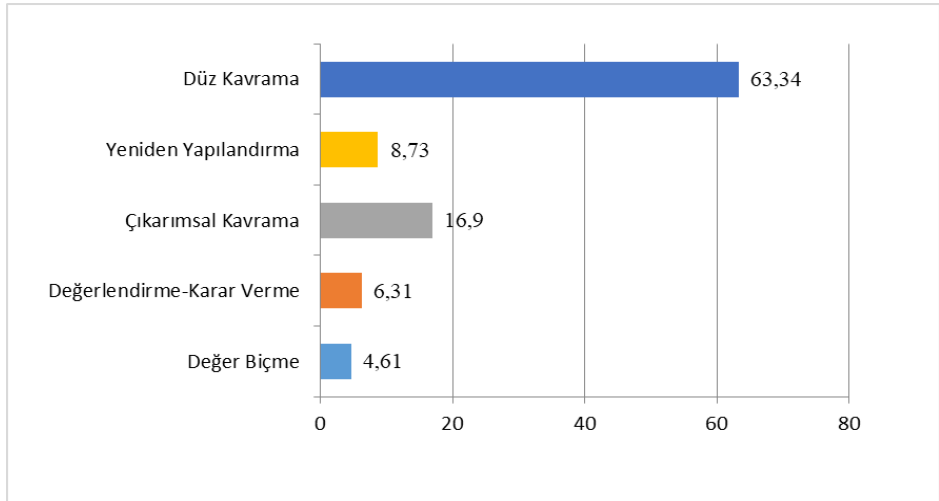
A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların *değer biçme* aşamasına göre dağılımı aşağıda Çizim 5'te yer almaktadır.



Çizim 5. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların değer biçme aşamasına göre dağılımı

Çizim 5'e göre okuduğunu anlamaya yönelik değer biçme soruları; A1 düzeyinde %1,88, A2 düzeyinde %1,94, B1 düzeyinde 2,5, B2 düzeyinde 8,69 ve C1 düzeyinde 7,79 oranındadır.

A1-C1 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik soruların Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması aşamalarına göre genel dağılımı aşağıda Çizim 6'da yer almaktadır.



Çizim 6. Okuduğunu anlamaya yönelik soruların aşamalarına göre dağılımı açısından Yedi İklim A1-C1 ders kitabının genel görünümü

Çizim 6'ya göre A1-C1 ders kitaplarının genel ortalaması çerçevesinde okuduğunu anlamaya yönelik soruların aşaması %63,34 oranında düz kavrama, %8,73 oranında yeniden yapılandırma, %16,9 oranında çıkarımsal kavrama, %6,31 oranında değerlendirme-karar verme

ve %4,61 oranında değer biçme olarak saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması; yabancı dil öğretiminde okuma araçlarının seçimi, soru türlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin anlama becerilerinin aşamalı olarak geliştirilmesi açısından rehber niteliğindedir. Daha önceden de belirtildiği gibi bu sınıflandırma *düz kavrama, yeniden yapılandırma, çıkarımsal kavrama, değerlendirme-karar verme* ve *değer biçme* olmak üzere beş temel aşamadan oluşur. Bu çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (A1–C1) kitaplarında yer alan metin sonu sorularının bilişsel aşamaları Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması çerçevesinde tanımlanmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Yedi İklim kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının, büyük oranda *düz kavrama* aşamasında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle A1 ve A2 düzeylerinde bu oran %75'in üzerindedir. Bu durum, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin temel bilgileri anlamalarını hedeflemek açısından beklenen bir durumdur. Ancak dil düzeyi yükseldikçe (B1, B2 ve C1) üst düzey bilişsel becerileri hedefleyen soruların sayısında kayda değer bir artış beklenmesine karşın, *düz kavrama* sorularının ağırlığını koruduğu görülmüştür.

Üst düzey düşünme becerilerini ölçen *çıkarımsal kavrama, değerlendirme-karar verme* ve *değer biçme* aşamalarındaki sorular, C1 düzeyine gelindiğinde dahi görece düşük oranlarda kalmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme, yorum yapma ve metinle kişisel bağlantı kurma gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi açısından incelenen öğretim araçlarının sınırlı katkı sağladığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Yedi İklim öğretim setindeki metin sonu sorularının bilişsel çeşitlilik açısından daha dengeli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Özellikle üst düzey bilişsel aşamalara karşılık gelen soruların artırılması, öğrencilerin dilsel yeterliklerini daha derinlikli bir biçimde geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, gelecekte hazırlanacak öğretim araçlarında Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması doğrultusunda soruların bilişsel aşamalarının daha dengeli bir biçimde dağıtılması önerilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları Türkçe ve yabancı alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarıyla koşutluk göstermektedir (Amalya vd., 2020; Aqeel ve Farrah, 2019; Aynalem ve Tessemand, 2021; Esmer,

2021; Tekşan ve Kaynak, 2023; Sallabaş, 2023; Sunggingwati, 2003; Surtantini, 2019; Yıldırım, 2012). Bu çalışma ve anılan çalışmaların sonuçlarından yönelimle yabancı dil öğretim ders kitaplarında yer verilen metin sonu sorularının dağılımı konusunda bir denge olmadığı, en çok düz kavrama aşamasına yönelik sorulara yer verildiği, üst düzey bilişsel işlem gerektiren sorulara yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir.

Oysa özellikle B1 ve üzeri dil düzeylerinde, öğrenciler yabancı dili yalnızca anlamakla kalmayıp değerlendirmek, yorumlamak ve metinle duygusal bağ kurmak gibi daha karmaşık dilsel ve bilişsel becerileri edinmeye hazırdır. Ancak incelenen kitapların bu bilişsel becerileri yeterince desteklemediği görülmektedir.

Bunun yanında, Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması'nın sunduğu beş aşamalı yapı, okuma becerilerinin aşamalı gelişimini izlemek için etkili bir çerçeve sunarken, ders kitaplarının bu çerçeveyi yeterince dengeli bir biçimde yansıtamaması önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Özellikle metin sonu sorularının üst düzey düşünme becerilerini devindirecek biçimde çeşitlendirilmesi, öğrencilerin hem dil gelişimini hem de eleştirel okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyecektir.

Sonuç olarak, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki metin sonu sorularının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken, bilişsel çeşitlilik açısından sınırlı bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Özellikle başlangıç düzeylerinde düz kavrama soruları ağırlıklı olarak yer alırken, daha yüksek dil düzeylerinde üst düzey bilişsel becerileri hedefleyen soruların sayısının artırılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve metinle duygusal bağ kurma gibi daha karmaşık becerileri geliştirmesi adına, ders kitaplarında bu becerileri daha fazla destekleyecek sorulara yer verilmesi önemlidir. Bu bağlamda, Barrett'in Aşamalı Sınıflandırması doğrultusunda, metin sonu sorularının daha dengeli bir bilişsel yapı sunacak biçimde çeşitlendirilmesi, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abasıyanık, S. F. (2018). Bir ilkbahar hikâyesi. *Mahalle kahvesi* (s.81-83) içinde. Yapı Kredi Yayınları.
- Ahmad, U. L. (2016). Senior high school English national examination and thinking skills. *Beyond Words*, 4(2), 168-190.
- Amalya, R. V. A., Anugerahwati, M., & Yaniafari, R. P. (2020). An analysis of reading comprehension questions based on Barrett's Taxonomy of an English coursebook entitled Bright for Eight Graders. In *NEELLS Proceedings National English Education, Language, and Literature Seminar*. Retrieved from <http://inggris.sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2020/12/Copy-of-006-P49-Rika-Vindy-Mirjam-Rahmati.pdf>.
- Aqeel, M., & Farrah, M. (2019). Eighth grade textbook reading comprehension questions and Barrett's Taxonomy: Teachers' perspectives at Hebron District, Palestine. *Hebron University Research Journal*. 14(1), 229-260.
- Aynalem, Y. B., & Tesmand, A. G. (2023). An analysis of reading comprehension sub-skills in EFL textbooks. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(4), 641-654.
- Aynalem, Y. B., & Tessemand, A. G. (2021). An investigation into reading comprehension questions of secondary EFL textbooks in Ethiopia: Grades 11 and 12 in focus. *Language in India*, 21(12), 1-19.
- Çetinkaya, G. (2022). Dinleme eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* (s. 17-48) içinde. Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Bayındır, Z. N. (2024). Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme. E. Hamzadayı (Ed.), *Okuma ve Eğitimi* (s. 203-247) içinde. Anı Yayıncılık.
- Esmer, E. (2021). An Investigation of reading comprehension questions in the coursebooks “Yedi İklim” and “Yeni Hitit” for teaching Turkish as a foreign language. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(1), 1-16.
- Göçer, A. (2014). The assessment of Turkish written examination

- questions based on the text in accordance with the Barrett's taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(2), 1-16.
- Hatcher, T. C. (1971). *The development of comprehension skills in selected basal readers* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). UCL Discovery.
- Javed, M., Eng, L. S., Mohamed, A. R., & Ismail, S. A. M. M. (2016). Identifying reading strategies to teach literal, reorganisation and inferential comprehension questions to ESL students. *Journal of Asia TEFL*, 13(3), 204.
- Junining, E. (2017). Correlation between EFL proficiency and critical thinking skills in reading among EFL learners (A case study at Univesitas Brawijaya). *MALTESAS Multi-Disciplinary Research Journal*, 2(1), 39-45.
- Koyuncu, İ. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında Barrett Taksonomisinin kullanımı: Temel düzey. *Edebiyat Bilimleri I*, 75-94.
- Krathwohl, D. R. (2002). Gelişimsel evre. (G. Çetinkaya, Çev.). *Okumaya genel bakış* (Çev. Ed. H. Ülper), içinde (s. 234-256). Pegema.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muayanah, M. (2014). Reading comprehension questions developed by English teachers of senior high schools in Surabaya. *Jurnal Sosial Humaniora (JSH)*, 7(1), 20-44.
- Rahayu, I. P. (2017). *Environmental issues and thinking levels in reading comprehension questions in English textbooks* (Master's thesis, Negeri Jakarta University). UCL Discovery.
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469.
- Sunggingwati, D. (2003). Reading questions of junior high school English textbooks. *Bahasa Dan Seni*, 31(1), 84-105.
- Surtantini, R. (2019). Reading comprehension question levels in grade X English students' book in light of the issues of curriculum policy in Indonesia. *Journal of Linguistics and Education*, 9(1), 44-52.
- Taylor, C. A. (1987). *Levels of questioning: A comparative study of the*

Florida 1985-1986 state adopted English as a second language texts and reading texts for first, third, and fifth grades (Doctoral dissertation, The Florida State University). UCL Discovery.

- Tekşan, K., & Kaynak, S. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin türleriyle metin altı sorular açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 3271-3298.
- Wahyuni, I. F. (2021). The assessment of Indonesian EFL students' reading comprehension ability using Reading Evaluation and Decoding System (READS). In *UAD TEFL International Conference 2*, 240-245.
- Wilson, L. O. (2016). Anderson and Krathwohl Bloom's taxonomy revised understanding the new version of Bloom's taxonomy. *The Second Principle*, 1(1), 1-8.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi/a system to be used by teachers to evaluate students' reading comprehension skills: Barrett taxonomy. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Roslan, S., Hamzah, Z. A. Z., & Kabilan, M. K. (2012). Enhancing reading comprehension through cognitive and graphic strategies: A constructivism approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 151-160.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metin Yönüyle Çocuk Gezi Kitapları: Gülten Dayıoğlu Örneği

M. Halil Sağlam | ORCID: 0000-0001-7557-7021 | mhalil.saglam@gmail.com

Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitim Ana Bilim Dalı, Siirt, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/05ptwtz25>

Özet

Gezi kitapları, okurlarını, tarihi, coğrafi ve kültürel konularda bilgilendirmeyi amaçlayan edebî türler arasında yer alır. Türün bilgilendirici ve hikâye edici olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Kitaplar bilgilendirici olma yönüyle nesnel; hikâye edici olma yönüyle öznel olma özelliğine sahiptir. Gezi türü Türkçe dersi öğretim programlarında sadece nesnel yönü dikkate alınarak bilgilendirici metin türlerine dâhil edilmiştir. Fakat türün zaman ve mekâna bağlı olarak öznel anlatımlar da içerdiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında türün karma metinler adı altında farklı bir metin türüne dâhil edilebileceği söylenebilir. Bu çalışmada gezi kitaplarının bilgilendirici ve hikâye edici yönü incelenmiştir. Kitapların bilgilendirici yönünde nesnel anlatımlar; hikâye edici yönünde ise öznel anlatımlar incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı gezi kitaplarının nesnel ve edebî yönünü ortaya çıkarmaktır. Nesnellikle aktarılan bilgilerin gerçek kaynaklarla uyumlu olup olmadıkları; edebîlikte ise bilgi aktarımı sırasında kullanılan söz sanatları ve söz estetiği incelenmiştir. Türk edebiyatında çocuklar için kaleme alınmış sınırlı sayıda gezi kitabı bulunmaktadır. Söz konusu kitapların bilgilendirici olmalarının yanında edebî özellikler taşıyıp taşımadıkları tartışma konusudur. Çalışmanın bu anlamda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarıyla sınırı tutulmuştur. Yazarın çocuk edebiyatı alanında en çok okunan yazarlar arasında olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla araştırma materyali olarak Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının seçilmesinin doğru bir karar olacağı düşünülmüştür. Çalışmadan çıkan sonuçta göre Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitapları bilgilendirici ve edebî olma özelliklerine sahiptir. Geziliş görülen yerlerin anlatımlarında nesnel ve öznel olmak üzere iki anlatım tarzı kullanılmıştır. Ülkelerin coğrafi ve tarihi özellikleri anlatılırken nesnel dilin, gezi sırasında yaşanan duygu ve düşünceleri yansıtmak için ise öznel dilin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Kitaplarda kullanılan nesnel dilde ise daha çok sayısal verilerden yararlanıldığı ve kaynak gösterilerek bilgi aktarımının yapıldığı görülmektedir. Söz konusu sayısal verilerin ve bilgilerin geneli akademik ve resmi kaynaklarla örtüşmeyle birlikte bir kısmı örtüşmemektedir. Dolayısıyla kitapları okurken nesnel bilgilerin akademik ve resmi kaynaklarla karşılaştırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: gezi türü, Gülten Dayıoğlu, hikâye edici metin, bilgilendirici metin

Atf Bilgisi

Sağlam, M. H. (2025). Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metin Yönüyle Çocuk Gezi Kitapları: Gülten Dayıoğlu Örneği. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 38-71.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1621231>

Geliş Tarihi	16.01.2025
Kabul Tarihi	06.02.2025
Yayın Tarihi	28.05.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Tarafı Köreleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ

Children's Travel Books in Terms of Informative and Narrative Text: The Sample of Gülten Dayıoğlu

M. Halil Sağlam | ORCID: 0000-0001-7557-7021 | mhalil.saglam@gmail.com

Siirt University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education, Siirt, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/05ptwtz25>

Abstract

Travel books are among the literary genres that aim to inform their readers about historical, geographical and cultural issues. The genre has two aspects: informative and narrative. Books are objective in that they are informative and subjective in that they are narrative. The travel genre has been included in the informative text genres in Turkish language course curriculum by considering only its objective aspect. However, it is seen that the genre also includes subjective narratives depending on time and space. From this point of view, it can be said that the genre can be included in a different text type under the name of mixed texts. This study examines the informative and narrative aspects of travel books. Objective narratives were examined in the informative aspect of the books and subjective narratives were examined in the narrative aspect. The main purpose of the study is to reveal the objective and literary aspects of travel books. Whether the information conveyed objectively is compatible with real sources or not, and in literature the rhetoric and verbal aesthetics used during the transfer of information were examined. There are a limited number of travel books written for children in Turkish literature. It is a matter of debate whether the books in question have literary features in addition to being informative. It is thought that the study will contribute to the field in this sense. This study is limited to Gülten Dayıoğlu's travel books. It is known that the author is among the most read authors in the field of children's literature. Therefore, it was thought that choosing Gülten Dayıoğlu's travel books as research material would be a correct decision. According to the results of the study, Gülten Dayıoğlu's travel books have the characteristics of being informative and literary. Two narrative styles, objective and subjective, were used in the narration of the places visited and seen. It is noteworthy that objective language is used to narrate the geographical and historical features of the countries, and subjective language is used to reflect the feelings and thoughts experienced during the trip. In the objective language used in the books, it is seen that numerical data are mostly utilized and information is conveyed by citing sources. While most of the numerical data and information in question coincides with academic and official sources, some of them do not. Therefore, while reading the books, objective information should be compared with academic and official sources.

Keywords: travel genre, Gülten Dayıoğlu, narrative text, informative text

Citation

Sağlam, M. H. (2025). Children's Travel Books in Terms of Informative and Narrative Text: The Sample of Gülten Dayıoğlu. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 38-71.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1621231>

Date of Submission	16.01.2025
Date of Acceptance	06.02.2025
Date of Publication	28.05.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

1. İlgili Kavramlar

1.1. Hikâye Edici Metin

Hikâye edici metin, yaşanmış veya yaşanması muhtemel olan bir olayın yer, zaman ve şahıslara bağlı olarak anlatımını ifade eden bir kavramdır. Türkçe dersi öğretim programlarında (2019, 2024) çizgi roman, fabl, karikatür, mizahi fıkra, masal, efsane, destan, öykü, roman ve tiyatro hikâye edici metin türleri arasında yer almıştır. Ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinler, öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmenin yanında onlara iyilik, yardımseverlik, doğruluk ve adalet gibi evrensel değerleri de telkin etmeyi amaçlamaktadır. Yapılan telkinler genelde hikâyenin içine sindirilmekte ve örtük mesajlar hâlinde verilmektedir. “Hikâyenin ana fikri, olayların sebebe dayalı sıralanışı, hareketler ve durumların içerisinde gizlidir” (Dönmez ve Yazıcı, 2006:139). Öğrenciler okudukları hikâyenin bir ana fikri olduğunun farkındadırlar ve bu ana fikri ortaya çıkarmanın gayreti içerisindeyler. Hikâye edici metinlerin kendi içerisinde tutarlı olan ortak bir yapıları vardır. Bu tür metinler yer, zaman, şahıs kadrosu, ana fikir ve sebep sonuç ilişkisi içeren oldukça sağlam yapıya sahiptir (Horiba, 2000: 228). Okuyucunun kelime dağarcığı, metne duyduğu ilgi, metni okuma sırasındaki motivasyonu ve amacı metnin yapısını çözümlemede önemli rol oynar. Hikâye edici metinlerde genellikle betimleme ve öyküleme anlatım teknikleri kullanılır. Anlatımlarda mümkün olduğu ölçüde söz sanatlarından, deyim ve atasözlerinden, metinler arası ve söz estetiğinden yararlanılmaktadır. Hikâye edici metinlere öznel yaklaşım hâkimdir.

1.1.1. Öznellik

Öznellik doğruluğu ve yanlışlığı kişiden kişiye değişen, kesinliği tartışılan ve yorumlanmaya açık bir anlatım biçimidir. Anlatımda bir yaklaşım tarzı olan kavram “kendisi ile kendisi olmayan arasındaki ayrımın farkında olma hali” şeklinde tanımlanır (Ünver, 2014: 58). Öznellik hikâye edici metinlerde ne derece makbul ve geçerliyse bilgilendirici metinlerde o derece itibarsız ve geçersizdir. Ünver’in (2014: 59) ifadesiyle “Bilim adamlarının kendi inanç sistemleri doğrultusunda hareket etmeleri anlamına gelen öznenin, elde edilen veriyi çarpıttığı, böylece de onun geçerliliğini azalttığı düşünülür.” Öznellikte kişilerin kendilerine özgü bir üslubu ve olaylara karşı bir yaklaşım tarzı vardır. Kavrama edebî çerçevede bakıldığında öznenin her yazar ve şair için

farklı özellikler gösteren estetik bir yargı olduğu görülür. Öznellik bu anlamda yazar ve şairlerin metne yansıttıkları öznel üsluplarıdır. Öznel üslubu kullanan yazarlar anlatımlarında aslında kendi iç dünyalarını, kişisel deneyimlerini ve bireysel değer yargılarını öne çıkarırlar. Bu tür yazılarda objektiflikten ziyade, kişisel yorumlar, duygu ve düşünceler ön plana çıkmaktadır. Yazarlar konuyu kendi duygu ve düşüncelerine göre işler; olayları o anki ruh hallerine göre yorumlar ve genelde ben dilini kullanırlar. Amaçları söz estetiğinden mümkün olduğunca yararlanıp okur üzerinde estetik bir heyecan uyandırmaktır. Hikâye edici metinlerde olayların akışına müdahale ederek açıklamalarda bulunmak ve okuru yönlendirmek için yorumlar yapmak öznel üslubun en tipik özelliğidir.

1.1.2. Edebîlik

Edebîlik, yazılı ve sözlü anlatımlardaki akıcılığı, veciz söylemleri ve estetiği karşılayan bir kavramdır. Önal'ın (2008: 26) tespitlerine göre edebî dil günlük dilin ahenkli ve imgesel kullanımı olarak ortaya çıkar “günlük dilde, ‘fecir görüldü, şafak söktü, güneş doğdu’ vb. ifadeler, birçok mesajın yanında temel olarak konuşma ve haber işlevini yerine getirir. ‘Çok yorgun olduğum bir gece sonunda şafak söktü’, cümlesi, günlük konuşma dilinde yine bir haber değeri taşır. ‘Yorgun gözümün halkalarında/Güller gibi fecr oldu nümâyân’, ifadesi ise birçok fonksiyonunun yanında, edebî dil’in özelliklerini barındırır.” Dolayısıyla edebîlikte ahenkli, ritmik imgesel ve özgün bir söylem vardır. Edebîlikte sanatçının özgünlüğü ve üslubu birinci derecede önemlidir. Sanatçı gerçek bir olaydan söz etse bile onu kendine özgü üslubuyla anlatır ve ona estetik bir değer katar. Sanatçının kendisine özgü üslubu aynı zamanda edebî yönünün niteliğini gösterir. Kendisine özgü bir söylemi ve anlatım tekniği olan yazar ve şair her zaman için edebî anlamda nitelikli bir şahsiyet olarak görülür. Dolayısıyla edebîliğin en önemli esası öznelliktir. Çünkü sanatçı aynı şekilde algılanan estetik hazzı kendisine özgü üslubu veya el becerisiyle dile getirebilen şahsiyettir. Nitekim Orhan Okay da (2003) edebî eserlerin nesnel olma özelliklerinden çok öznel olma özelliklerine dikkat çeker.

Edebîlikte yazar ve okuyucu arasında iletişimi sağlayan müşterek bir söylem dokusu vardır. Okurda estetik bir heyecan oluşturmaya gereken bu doku üslup, kelime serveti, kelime bağlantıları, iç ahenk, konunun ele alınış biçimi ve metnin kurgusundan oluşur (Wellek ve Warren, 1983). Mehmet Kaplan’a (1991) göre edebîlik, yazar ve şairlerin sanatçı kimliğini tanımlayan bir kavramdır. Yazar ve şairlerin eserlerinde kullandıkları anlatım teknikleri, kelimeler ve cümle yapıları doğrudan doğruya edebî yönlerini yansıtır. Gürsel Aytaç’a (1999) göre ise edebîlik

bir metnin biçim, içerik ve üslup açısından uyumlu olmasıdır. Dolayısıyla yazar ve şairlerin göz önünde bulundurmaları gereken en önemli husus söylemlerindeki ahenktir. İsmail Çetişli ise (2008) edebîliğin sadece biçim, içerik ve üslupla sağlanamayacağını bunların yanında özgün anlatımların da edebîlikte asıl olduğunu dile getirir. Bingöl'ün tespitlerine göre “Genel olarak bir metnin edebiyat olarak değerlendirilebilmesini olanaklı kılan estetik unsura edebîlik adı verilir. Edebiyatın malzemesi olan dilin mecaz, alegori, eğretileme, ironi gibi vasıtalarla estetik bir etki bırakacak şekilde kullanılması edebîlik olarak kabul görür” (2020: 129). Bingöl makalesinde bir metnin edebîliğini kurmaca olmasına, özgünlüğüne, metinselliğine ve yabancılaşan diline bağlar.

Edebîlik kavramı eleştiri kuramlarına göre farklı açılardan değerlendirilir. Rus biçimcilerine göre bir metin dış yapıya bağlı olarak estetik ve edebî değer taşır. Kuram temsilcilerine göre edebî bir metin tıpkı bir makina parçası gibi tertipli, düzenli ve ölçülü olmalıdır. Metnin değerini oluşturan dil ve dil ile sağlanan ritim eserin yapısal unsurlarını oluşturur. Biçimcilerde edebî bir söylemde bulunan kişinin kurguyu nasıl sağladığı, dil ve şekil unsurlarını hangi amaçla kullandığı incelenir. Edebîlik kavramı hakkında görüş belirten bir başka kuram ise yapısalcı eleştiri kuramıdır (Kolcu, 2008). Yapısalcı eleştiri kuramında edebîlik doğrudan doğruya kelime estetiği ile ilgili bir kavramdır. Kelimenin anlam derinliğiyle birlikte ahenkli ve veciz olması önemsenir. Yansıtma kuramına göre ise edebîlik anlatımdaki saflık ve sadeliktir. Metin veya söz gerçeği ne kadar doğru ve saf olarak anlatıyorsa o kadar değerlidir. Sosyolojik eleştiri kuramında edebîlik sosyal gerçekliğe bağlıdır. Söylem ne derece sosyal hayattan izler taşıyorsa o derece edebî kabul edilir. Anlatımcı eleştiri kuramına göre ise edebîlikte asıl olan duygu aktarımıdır. Bu kurama göre yoğun duygular içeren anlatımlar edebî nitelik kazanır. Bir söylem anlatıcının duygu yoğunluğunu ne derece ortaya çıkarırsa o derece edebî sayılır. Edebîlik, alımlama estetiği kuramına göre metindeki anlamlı boşluklardır. Okurun metni veya sözü anlamlandırma becerisine bağlıdır. Bu kurama göre edebîlik anlatılardaki boşlukların niteliğine bağlıdır. Anlatıcı metinde veya söylemde muhatabın doldurabileceği boşluklar bırakır. Burada edebîlik anlatılardaki boşlukların tutarlı ve mantık kuralları çerçevesinde doldurulmasına bağlıdır. Edebîlik kavramını değerlendiren bir başka kuram “Yeni Eleştiri Kuramı”dır (Moran, 2003). Bu kurama göre edebîlik dilin şiirsel, ahenkli ve yapısal açıdan ölçülü ve uyumlu olmasıdır. Bu kuramların dışında edebîlik kavramını farklı açılardan yorumlayan olgusal eleştiri kuramı, pozitivist eleştiri kuramı, fenomenoloji kuramı, metinler arası ilişkiler kuramı ve dış eleştiri kuramı gibi kuramlar bulunmaktadır.

Yapılan tüm değerlendirmeler sonucunda bir metnin edebiliği şu özelliklere bağlı olarak belirlenebilir:

1. Sanatlı söylem: Veciz söylem, söz sanatları, atasözü ve deyimlerle yapılan anlatım.
2. Metinler arasılık: Farklı metinlerle ilişki kurmaya dayalı anlatım.
3. Ahenkli, ritmik anlatım: Vezinli, kafiyeli, secilî veya aliterasyona dayalı anlatım

1.1.3. Metinler Arasılık

Metinler arasılık yazılı anlatımda birbiriyle ilişkili duygu ve düşünceleri karşılayan bir kavramdır. Kavram “*dil ve düşünce beraberliğinin somut verisi olarak*” (Bulut, 2022: 449) edebî metinlerin en önemli yapı taşlarından biridir. Bu kavram hakkında geliştiren eleştiri kuramıyla edebî metinlerin farklı metinlerle ilişkisi incelenebilmektedir.

Metinler arasılık yazar ve okur odaklı bir eleştiri kuramıdır. Yazar, daha önce okuduğu bir metinle o an için kurguladığı metin arasında bir anlam ilişkisi kurarak aktarımda bulunur. Okurlar da okuma düzeyleri yeterliyse metinler arasındaki bu anlam ilişkisini çözerek veya metne aktarılmayan daha önce okudukları bir metinle anlam ilişkisi kurarak bu metni yorumlarlar. Nitekim alımlama estetiğine göre de bir metin ile daha önce veya daha sonra kaleme alınan bir metin arasındaki kurulan anlam ilişkisi metinler arasılıktır (Aktulum, 2011; Arak, 2012). Özellikle okurların çocukluk dönemlerinden itibaren metinler arası ilişki kurma becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü çocuk okurlar, metinler arası ilişki kurduklarında okumanın estetik hazzını alır “bilinçli okur” sınıfına dâhil olurlar. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında çocukların metinler arası ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır. Etkinliklerde çocukların o derste okudukları metinle daha önceki derslerde okudukları metinler arasında ilişki kurmaları istenmektedir.

1.2. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metinler okuyucuların düşünme ve tartışma becerisini geliştirerek onları herhangi bir konuda bilgilendirmeyi veya bir konuda var olan düşüncelerini değiştirmeyi amaçlayan metin türleridir. Bilgilendirici metin kavramı Türkçe dersi öğretim programlarında (2019, 2024) anı, günlük, makale ve gezi yazısı gibi okurlara bilgi vermek amacıyla kaleme alınan metinler için kullanılmaktadır. Programlara göre sınıf düzeyi arttıkça metin türlerinin sayısı ve çeşidi de artmaktadır. Bu

tür metinler muhakkak surette sosyal, beşeri veya fen bilimleri ile ilgili birtakım ansiklopedik bilgiler içerirler. Metnin okur üzerindeki etkisi “hem okuyucunun bilgi birikimine hem de metin üreticinin seçtiği sözcüklere ve anlatım biçimine bağlıdır” (Karademir & Çetin, 2023: 108). Bilgilendirici metinlerde ağırlıklı olarak açıklayıcı anlatım tekniği kullanılır. Açıklamaların okurlar tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak ve inandırıcılığını arttırmak için de örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma, benzetme, tanık gösterme ve tanımlama gibi düşünceyi geliştirme yöntemlerine müracaat edilir. “Okurun bilgi dağarcığını geliştirmek ve gerçek yaşamda kullanılabilecek bilgilerin sunulması sebebiyle sözcükler gerçek anlamıyla kullanılır” (Baki, 2020: 2013). Anlatımlarda daha çok özlü ve teknik kelimelerin kullanılmasına dikkat edilir. Kısa ve özlü anlatım söz konusudur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2024a; MEB, 2024b) da bu tür metinlerde açıklayıcı, kronolojik, karşılaştırmalı, zıt, sebep ve sonuçlu, problemli ve çözümlü sunumların yapılması önerilmektedir. Programda bu tür anlatım teknikleriyle öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitekim 2024 Türkçe dersi öğretimi programında öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirmek için öğretici metin türlerinin artırıldığı görülmektedir. 2019 programında 14 farklı bilgilendirici metin türüne yer verilmişken 2024 programında 29 farklı bilgilendirici metin türü yer almaktadır (Memiş & Kalyoncu, 2024: 187). Her iki program karşılaştırıldığında yeni programa “yönerge metni”, “aforizma/motto”, “ilk gösterim filmi (fragman)”, “spotu (duyuru)”, “Grafik simge” gibi yeni bilgilendirici metin türlerinin girdiği görülmektedir (MEB, 2024b). Programa yeni dâhil edilen bu türler diğer türlerde olduğu gibi programda sınıf düzeylerine göre yer almaktadır. Yeni programda bilgilendirici türler açısından önemli değişikliklerin yapıldığı görülürken şiir ve hikâye edici metin türlerinde önemli bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiştir. (Memiş & Kalyoncu, 2024: 187). Bilgilendirici metinlerde yazar, farklı konulardaki fikirlerini okuyucusuyla paylaşmayı ve onun da bu konularda bilgi sahibi olmasını ister. Bu tür metinlerde yazar sade, açık, anlaşılır ve sanatsız bir dil kullanmayı tercih eder. Burada yazarın temel amacı sanat yapmak değil okuyucuyu bilgilendirmektir (Alan, 2021: 192). Verilen bilgilerin de gerçek ve bilimsel olabilmeleri için nesnel değer taşımaları gerekmektedir. Nesnellik bilgilendirici metinlerin temel özelliği sayılmaktadır.

1.2.1. Nesnellik

Nesnellik, sözlü ve yazılı anlatımlarda bir yaklaşım tarzıdır. Amaç bilgilerin objektif verilere bağlı kalınarak olduğu gibi aktarılmasıdır. Nesnel yaklaşımda anlatıcının duygu, düşünce beklenti ve çıkarları söz konusu olamaz. Yapılan tasvirlerde, aktarılan bilgilerde gerçek olduğu gibi aktarılır. Bunun için de anlatımlarda ağırlıklı olarak tanımlama, tanık gösterme, örneklendirme ve sayısal verilerden yararlanma söz konusudur. Nesnellikte, “bir konu veya olay hakkında kişisel duygularımıza, grupsal eğilim ve çıkarlarımıza göre değil, herkes için bağlayıcı olan genel ilkelere göre düşünme”, karar verme ve eylemde bulunma esastır (Özlem, 2008: 187). Bu da adalet, hakkaniyet, doğruluk ve güvenilirlik gibi erdemler için bir ön şattır. Nesnellikte anlatıcı, tüm inanç sistemlerinden, tecrübelerinden ve eğilimlerinden arınmak zorundadır (Fay, 2005: 275). Anlatıcı bunlardan arınmadığı sürece duygu ve düşüncelerinde öznel bir yaklaşım sergilemiş olur. Nesnellikte obje, konu, olay veya olgudaki özellikler bilgedeki nesnelliğin teminatı olma özelliğine sahiptir (Köktürk, 2006: 92). Dolayısıyla makale, bildiri, panel, forum veya biyografi gibi bilimsel içerikli anlatımlarda nesnel yaklaşım ön plandadır. Anlatımlardaki öznel yaklaşımlar bilginin güvenilirliğini ve geçerliliğini doğal olarak azaltır.

1.3. Çocuk Edebiyatında Gezi Türü

Gezi türü klasik Türk edebiyatında seyahatname adı verilen edebî türün Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatındaki karşılığıdır. Tür, Arapça “seyahat”, Farsça “nâme” kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan seyahatname sözcüğünün karşılığı olarak Türkçe “gez-“fiiline getirilen fiilden isim yapım ekiyle oluşturulmuştur. Türkçe Sözlüğe göre sözcük şehirler veya ülkeler arasında yapılan uzun yolculuk anlamına gelmektedir (Akalin, 2011: 940). Kavcar ve Oğuzkan’ın tanımına göre ise (1999) gezi türü “bir yazarın gezdiği, gördüğü ve incelediği yerlerden edindiği bilgi, görgü ve izlenimleri yansıtan yazı”lardır. Yazarlar yurt içi veya yurt dışı seyahatlerinde gezip gördükleri ilginç yerleri genelde gezi ve anı türünü kullanarak kaleme alırlar. Türün en önemli özelliği üslubun edebî, “yalın ve samimi” (Aktaş & Gündüz, 2003: 182), içeriğin bilgilendirici ve ilgi çekici olmasıdır. Gezi yazıları gezilip görülen yerlerin hem coğrafi ve tarihî özellikleri hakkında bilgi verirken hem de sosyal ve kültürel yaşantıları hakkında da bilgi verir. Bu açıdan tarih, coğrafya ve halk bilimi açısından zengin içeriğe sahiptir. Gezi yazarı, bir şair, öykü veya roman yazarı olabileceği gibi bir bilim insanı da olabilir. Burada asıl olan yazarların kullandıkları üslubun hem edebî hem de bilgilendirici olmasıdır. Anlatılan olaylar, tasvir edilen mekânlar veya verilen bilgiler sadece gerçekleri yansıtan bilgilerden ibaret olursa o zaman kaleme alınmış metin bir rapor, bilimsel

bir yazı veya bir ansiklopedi maddesi olur. Gezi yazılarında kurgu ve gerçek iç içedir. Yazarlar gezi sırasındaki izlenimlerini birinci şahıs ağzından ve gözlem yeteneklerini kullanarak aktarırlar. Yazılarda hedef okur kitlesine göre farklı anlatım teknikleri ve anlatımları destekleyen görsel tasarımlar kullanılmaktadır.

Çocuklar için hazırlanmış gezi yazıları yetişkinliklere yönelik kaleme alınmış gezi yazılarından içerik ve dış yapı açısından doğal olarak farklıdır. Bu konuda araştırmacı yazarların birbirine benzer görüşleri bulunmaktadır (Dilidüzgün, 1996; Yörükoğlu, 1997; Neydim, 2003; Sever, 2007; Oğuzkan, 2003; Sever, 2015; Dayıoğlu, 2023). Kaynaklardan çıkan toplu sonuca göre çocuk gezi yazılarında dil ve anlatım sade ve akıcı olmalıdır. Anlatımlarda mekân ve obje tasvirleri çocuk okurların ilgisini çekebilecek renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmelidir. Ayrıca çocukların ilgi ve merakını canlı tutabilmek için anlatımlarda açıklayıcı anlatım tekniğinin yanında öyküleyici ve betimleyici anlatım tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Yazarlar bilgi vermek amacıyla kullandıkları üsluplarında nesnel olmalı, öznelliğe sadece yorumlamalarında yer vermelidirler.

Türk edebiyatında çocuklara yönelik gezi türündeki eserler uzun yıllar ihmal edilmiştir. Gülten Dayıoğlu da bu konudaki eksikliği “Gerçekten, ‘Gezi türü’ kitaplarının dünya edebiyatında önemli bir yeri vardır. Ülkemizde henüz özellikle çocuk ve gençlik kesimi için özgün ve taze izlenimlerle örülmüş, gezi kitapları yok” (OÖY, 2023: 7) cümleleriyle açıkça dile getirmiştir. Çocuklar için hazırlanmış ilk gezi kitapları genelde yetişkinlere yönelik kaleme alınmış gezi kitaplarının sadeleştirilmesi veya Batılı çocuk gezi kitaplarının Türkçeye çevirisiyle olmuştur. Örneğin Mustafa Nihat Özön ile Nihat Örs 1925 yılında Seydi Ali Reis’in *Mirat-ül Memalik* adlı gezi kitabını *Hindeli’nden İstanbul’a* adı altında sadeleştirmiştir (Oğuzkan, 2013). Osa Johnsan’ın çocuklar için kaleme aldığı *Cennet Gölü: Filler, Arslanlar ve Goriller Arasında ile Yamyamlar Arasında* adlı çocuk gezi kitapları da 1944 yılına ait birer çeviri örneğidir. Türk edebiyatında çocuklar için yazılmış ilk gezi kitabı örneği Nejdîet Rüştü Efe’ye aittir. Nejdîet Rüştü, 1965 yılında *İstanbul Gezisi* adında bir kitap kaleme almıştır. Daha sonra *Can’ın İstanbul Gezisi* adı altında yayımlanan bu eserde bir çocuğun gözüyle İstanbul’un tarihî, kültürel ve coğrafi özellikleri tanıtılmaktadır. Bu ilk örnekten sonra çocuklara yönelik gezi kitaplarının zamanla arttığı görülmektedir. Özellikle Türkçe dersi öğretim programlarında her sınıf düzeyinde gezi türüne yer verilmesi ve çocuk edebiyatı alanında çalışmaları olan Gülten Dayıoğlu gibi yazarların bu konuda yönlendirici teşvikleri türün

gelişmesine önemli katkı sağlamıştır. Son yıllarda çocuklar için kaleme alınan gezi kitapları gerek içerik gerekse içeriği destekleyici fotoğraflar ve resimlerle çok daha niteliklidir. Çocuk edebiyatı yazarı Okan Okumuş'un *Latin Amerika-Alternatif Bir Gezi Rehberi*, Kerimcan Akduman ve Zeynep Sevde'nin *Dünyanın Öbür Ucunda Ne Var*, Saide Nur Dikmen'in *Gezgin Eşek'in Oyun Atlası*, Funda Aşkınoğlu'nun *Arda ile Paytak Uçakta*, *Dünyanın En Güzel Ülkesi*, Özge Altınok Lokmanhekim'in *Kemal'in Roma Günlüğü*, Lider Hepgenç'in *Kapodakya Eğlence Diyarı*, *Nemrut Oyunbaz Dağı* ve *Göbekli Tepe Oyun Parkı* adlı gezi kitapları yaş düzeyine göre renkli resimlerle tasarlanmış gezi kitabı örnekleridir.

Çocuk edebiyatında edebî türler, çocukların kişisel gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuk edebiyatı ilkelerine göre hazırlanmış bir edebî tür çocukların hem bilgi ve birikimlerini arttırır hem de sanat anlayışını geliştirir. Edebî türler içerisinde özellikle gezi türünün bu noktada etki alanı daha geniştir. Çünkü türün bilgilendirici ve hikâye edici olması çocukların okuma veya dinleme esnasında ilgilerini canlı tutmaktadır. Çocuklar gezi yazılarını okuyarak hem farklı coğrafi ve tarihî mekânlar ve kültürler hakkında bilgi sahibi olmakta hem de yazarların anlatım tekniklerinden ve üsluplarından yararlanmaktadırlar. Çocuklar gezi türünde hazırlanmış bir kitabı veya metni okuduklarında aynı zamanda tarihî, edebî ve coğrafi içeriğe sahip olan bir eseri de okumuş olmaktadır. Dolayısıyla bu tür yazılar genel kültürü zengin, millî bilince sahip bilgili bireyler yetiştirmek için etkilidir (Maden, 2010). Çocuklara yönelik gezi kitaplarının farklı bileşenler ve değişkenler açısından incelenmesi türün hem gelişimine hem de okur kitlesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

2. Çalışmanın Önemi ve Amacı

Literatürde çocuk gezi kitapları ile ilgili sınırlı sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların genelde akademik makale ve yüksek lisans tezi şeklinde olduğu görülmektedir. Kaya ve Ekiçi'ye ait makalede (2015) Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitapları sosyal bilgiler öğretimi açısından incelemiştir. Çelik'e ait makalede (2019) gezi türünün sosyal bilgiler öğretimine olan katkısı araştırılmıştır. Dayıoğlu'nun gezi kitapları hakkında en çok dikkat çeken çalışmalardan biri de Tekşan, Ecem Akkaya ve Çinpolat'a (2019) aittir. Araştırmacılar Dayıoğlu'nun gezi kitaplarını "çocuklar için yazılan veya tavsiye edilen gezi yazılarında aranılması gereken niteliklere göre" incelemişlerdir. Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitapları hakkında bir başka makale Türkyılmaz, Arı ve Arı'ya aittir. Makalede "Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında farklı

ülkelerin ve kültürlerin çocuklara tanıtılmasına yönelik bilgilerin ve bu eserlerde Türkiye’ye ve Türk kültürüne ait unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır” (2024: 1). Çocuk gezi kitapları konusunda ise üç tez örneği bulunmaktadır. Akkaya’ya ait tezde (2021), Cumhuriyet Dönemi’nde çocuklar için yazılmış on dört gezi kitabı içerik açısından incelenmiştir. Üçer’e ait tezde (2022) Türk edebiyatının seçkin beş yazarının gezi türü kitapları edebilik ve nesnellik açısından karşılaştırılmıştır. Bodur’a ait tezde ise (2024), çocuklar için yazılan gezi yazılarında bulunması gereken özellikler incelenmiş ve gezi yazılarıyla ilgili öğretmen-öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Her üç tezde de Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitapları araştırma materyali olarak seçilmiştir. Bu çalışmada da çocuk gezi kitaplarındaki edebilik ve nesnellik kavramları Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarıyla örneklenmektedir.

Çocuk gezi kitapları hem bilgilendirici hem de hikâye edici bir türdür. Kitaplarda gezilip görülen yerler anlatılırken açıklayıcı, öyküleyici ve betimleyici anlatım tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bu açıdan kitaplardaki üslup hem nesnel hem de öznel. Bu çalışmada çocuk gezi kitaplarının nesnel ve öznel yönü araştırılmaktadır. Çalışmanın temel amacı gezi kitaplarının bilgilendirici olmanın yanında hikâye edici özelliklerinin de olduğunu ortaya çıkarmaktır. Çocuk gezi kitaplarına farklı bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Çalışmanın Sınırlılığı

Bu çalışma Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarıyla sınırlıdır. Çalışmada Gülten Dayıoğlu’nun tercih edilmesinin temel sebebi yazarın çocuk okurlar arasında daha çok gezi yazarı olarak tanınması ve çocuk edebiyatı alanında çok sayıda ödüle sahip olmasıdır. Nitekim yazarın *Kaf Dağının Ardına Yolculuk* eseri 1987’de Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından Çocuk Edebiyatı Ödülü’ne layık görülmüştür. Yazar aynı zamanda 2004 yılında yapılan bir araştırmaya göre Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında “en çok okunan yazar” unvanına sahip olmuştur (Bodur, 2024: 42). Gülten Dayıoğlu daha önce Belçikalı çocuk gezi kitapları yazarı Gilbert Delahaye’in *Martine* serisinin 16 kitabını *Ayşegül* adı altında Türkçeye uyarlamıştır. Dolayısıyla gezi türü hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmuştur. Dayıoğlu’nun gezi türünde yayımlanmış 11 eseri bulunmaktadır. Yazar, bu eserleri 1970 yılından itibaren 116 dünya ülkesini gezerek tuttuğu notlardan derlemiştir. Eserlerde başta Amerika, Çin ve Avustralya olmak üzere dünyanın farklı bölgelerinde yer alan tarihî, coğrafi ve kültürel mekânlarla ilgili bilgiler yer almaktadır. Hedef kitlesi ilk ve ortaokul öğrencileri olan yazarın gezi

kitapları Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinde yararlanabilecek kaynaklar arasında bulunmaktadır. Çalışmada kullanılan kitaplar kısaltmalarıyla birlikte şu şekilde belirlenmiştir:

Kafdağı'nın Ardına Yolculuk (KAY)

Okyanuslar Ötesine Yolculuk (OÖY)

Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk (BBÜAY)

Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk (EÜÇY)

Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk (KÜAY)

Kenya'ya Yolculuk (KY)

Mısır'a Yolculuk (MY)

Meksika'ya Yolculuk (MEY)

Hindistan'a Yolculuk ve Nepal Gezisi (HYNG)

Güney Pasifik Adalarına Yolculuk (GPAY)

Gizemli Buzullar Kıtası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk (GBKAPY)

Dünyanın farklı ülkelerine yapılan yolculukların anlatıldığı bu gezi kitapları çocukları hem farklı coğrafi ve tarihî mekânlar hakkında bilgilendirmekte hem de çocukların okuma ve yazmaya karşı ilgilerini arttırmaktadır. Kitaplardaki anlatım çocukların ilgisini çekecek şekilde kurgulanmıştır. Anlatımlarda mekân tasvirlerinin sadece bilgiye dayalı nesnel cümlelerle yapılmadığı; tasvirlerin söz sanatları ve ritimli sözlerle akıcı ve edebî hâle getirildiği dikkat çekmektedir.

4. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma kapsamındaki yazılı metinlerin titizlikle ve sistematik olarak incelenmesine dayalı bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada öncelikle konuyla ilgili bazı kavramlar hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler çalışmanın bulgular bölümünde değerlendirilmiştir. Kitaplardan elde edilen veriler çalışmanın hacmi düşünüldükçe sınırlı tutulmuştur.

5. Bulgular

5.1. Gezi Kitaplarında Edebîlik

Araştırma kapsamında incelenen gezi kitaplarında anlatımı akıcı

ve etkili kılmak için çok sayıda edebî sanatın kullanıldığı görülmektedir. Edebî sanatlar, gezi yazılarının estetik değerini arttıran ve bu tür yazıları diğer bilgilendirici türlerden ayıran en önemli sözcük gruplarıdır.

Gülten Dayıoğlu, gezi anlatılarında sıklıkla söz sanatlarını kullanarak çocuk okurlarına bilgiyi aktarmanın yanında onlara estetik haz da kazandırmanın çabası içinde olmuştur. Yazar, özellikle yer, zaman, şahıs ve obje tasvirlerinde benzetme sanatından sıklıkla faydalanmış; çocukların gezilip görülen yerlerle ilgili algı gücünü arttırmaya çalışmıştır. İyi bir gözlem yeteneğine sahip olan yazar, çocuk okurlarına özellikle gibi edatını kullanarak somutlama yapar. Gittiği yerlerde sık sık çocuklara yönelik söyleşilere katılan Gülten Dayıoğlu, uyuşturucu konusunda verdiği bir konferansta çocukların anlayacağı bir üslupla “Bu kahrolası uyuşturucu, dünyayı ejderhanın ağzında fişkıran alev gibi sarmış ulaşabildiği insanları diri diri yakıp yok ediyor” (HYNG, 2018: 65: 131) der. Yazar bu ve buna benzer anlatımlarında “benzetme sanatı”nı sıklıkla kullanır:

“Bu demir kafesler, korkuluklar, adeta dantel gibi güzel desenlerle örülmüş” (KÜAY, 2017: 21).

“Otele dönerken, yollarda sel gibi akan insanların arasına katıldık” (KÜAY, 2017: 30).

“Merdiven gibi basamak basamak yükselen piramidin içine girmek, dışınatırmanmaktan daha zor” (MY, 2015: 53).

“Yalın yapılı bir türbe içinde, fildişi bir sanduka var. Karşıdan bakınca, çok sıradan bir gömüt gibi ama, iyice yaklaşıncı, fildişi oymaların görkemi gözükamaştırıyor” (MY, 2015: 15).

“Atrium, geminin kalbi gibi, tam orta yerde bulunuyor. Buraya saray merdivenleri gibi süslü merdivenlerle iniliyor” (GPAY, 2015: 39).

“Şerbetçiotu ya da üzüm bağları gibi desteklerle ayağa kaldırılıp birbirlerine sardırılmış” (GPAY, 2015: 47).

“O zaman gemimiz bana, ana kucağı ya da güvenli bir sığınak gibi geliyor”(GPAY, 2015: 54).

“Ev sahipleri, yaşlı olmalarına rağmen arı gibi çalışıyorlar” (GPAY, 2015: 65).

“Dağ gibi yığılıyor pazarın her yerinde” (GPAY,

2015:135).

“Mum gibi yerimizde oturmak zorundayız” (GPAY, 2015: 215).

“Masalar adeta tablolar gibi donatılmış” (GPAY, 2015: 37).

“Deniz çarşaf gibi. Gelgit olayı nedeniyle sular çekilmiş. Dev Hindistan cevizi ağaçları anıt gibi” (GPAY, 2015:163).

“Gökyüzü bir anda bulut gibi sineklerle kaplanıyor” (KÜAY, 2017: 22).

Dayıoğlu’nun söz sanatları içinde özellikle sık sık “teşhis” sanatını kullandığı dikkat çekmektedir. Çünkü “teşhis”, çocuk edebiyatında etkili bir söz sanatıdır. Çocuğun ilgisini çeker ve varlıkla özdeşleşim ilişkisi kurmasına katkı sağlar. Gülten Dayıoğlu, gezileri sırasında karşılaştığı farklı hayvan türlerini veya mekânları anlatırken çocukların anlayacağı bir üslupla teşhis sanatını kullanır. Yazar Avustralya’ya gittiğinde birbirleriyle uyum içinde yaşayan timsahları görmüş; onlara karşı duyduğu sempatiyi teşhis sanatını kullanarak anlatmıştır:

“Sadece yavru timsahlar özel havuzlarında dolanıp duruyorlardı. Davranışlarını dikkatle izleyince, onlarında çocuklar gibi yaramaz olduğunu gördüm. Durmadan birbirlerine sataşıyorlar. Arada dostça baş başa verdikleri de oluyor” (KÜAY, 2017: 54).

“Gece yarısı Kahire’ye ulaşıyoruz. İstanbul’umuz gibi hızla büyüyen bu kent, ölgün ışıklarıyla bizleri sakın sakın selamlıyor” (MY, 2015: 9).

“Hava kapalı. Gökyüzünün kaşları çatık” (GPAY, 2015:156).

“Dalgalar adı bilinmedik canavarlar gibi, kıyıdaki kayalara saldırıyor” (GPAY, 2015: 62).

5.2. Gezi Kitaplarında Betimleyici Anlatım

Gezi kitaplarında edebiliğin ikinci önemli ölçüsü betimleyici anlatım tekniğidir. Yazarın gezip gördüğü mekânları okuyucunun gözünde canlandırma becerisi üslubunun ve dil hâkimiyetinin zenginliğini gösterir. Yazar, Mısır, Afrika ve Hindistan olmak üzere birçok yurt dışı gezisinde ilginç gördüğü mekânları, insan tiplerini, hayvan çeşitlerini ve

hatta gelenek ve görenekleri okurun gözünde canlandırmak için ayrıntılarıyla tasvir eder. Yapılan tasvirlerde gerçeklik ile öznellik iç içe kullanılır.

Yazar, Avustralya'ya gezisi sırasında bölgeye özgü coğrafi şartlarda yaşayan koalaları gördüğü zaman şaşırır. Bir tür keseli memeli hayvan türü olan koalalar ağaçlarda yaşamakta ve farklı bitki türleriyle beslenmektedir. Sadece tapınağı tasvir ederken farklı özellikleriyle tasvir eder: “Koala, ayıya benziyor. Ama ayı değil deniliyor. Kürkünden kötü bir koku yayılıyor. Üstelik çok da utangaç bir hayvan. Ağaç dallarına sarılarak uyuyor. Yüzünü de hep ön ayaklarıyla saklamaya çabalıyor” (KÜAY, 2017: 27-28).

Mısır'a Yolculuk adlı gezi kitabında Nil Nehri'ni çocukların zihninde canlandıracak şekilde tasvir eder:

“Nil nehri, binlerce yıldır, Mısır'a hayat veren kutsal bir su olarak değerlendiriliyor. Yedi Afrika ülkesinden geçiyor. Üzerinde, irili ufaklı taşıtlarla çok amaçlı taşımacılık yapılıyor. Nil'in en görkemli görünümü Assuan'da. Dünya ünlü bir renk olan Nil yeşilini, kaynağında görmek çok çok etkileyici. Gerçekten Nil'in rengi, Nil yeşili, sözcüklerinden başka bir biçimde ifade edilemez. Öylesi özgün ve göz alıcı...” (MY, 2015: 10)

Dayıoğlu, Mısır yolculuğu sırasında Karnak Tapınağı'ndan da oldukça etkilenir.

“Tapınağın ana planına bakıyoruz. Yapılar T biçiminde yerleştirilmiş. Tapınağın çevresi yirmi metre yüksekliğinde duvarlarla çevrili. Büyük bölümü yıkılıp toprak altında kalan Karnak Tapınağı'nın ayakta kalan bölümü bile, insanı büyülemeye yetiyor. Hele sunak alanı!..” (MY, 2015: 32).

Yazar, *Güney Pasifik Adalarına Yolculuk* adı gezi kitabında gördüğü hayat ağacını dış yapı ve üzerinde bıraktığı etki yönüyle tasvir eder:

“Sonunda Hayat Ağacı'na geldik. Bahreyn'e gelen turistler, bu ağacı görmek istemiş. Çok büyük ya da gösterişli bir ağaç değil. Tülsü yapraklarla bezenmiş dallarıyla, süs ağaçlarını andırıyor. Yanına varınca, ilginç bir görünümle karşılaştık. Yaklaşık bir metre çapındaki, ana gövdeden çıkan kalın dallar, öylesine karmaşık biçimde birbirlerine dolanmışlar ki! Sanki

karşımıza soyut bir heykel duruyor. Bu dallar çevreye yayılarak, dev bir çadır oluşturmuş. Bazı dalların uçları, kuma batmış. Ağacın büyümesi hâlâ sürüyormuş. Hayat Ağacı halk arasında, Dilek Ağacı olarak anılıyor. İnsanlar bu ağacı, türbe gibi ziyaret ediyor. Ağaç zarar görmesin diye, demir parmaklıkla korumaya almışlar. Ağacın cinsini hiç kimse bilemedi. Rehberinde bu konuda bir bilgisi yokmuş...” (GPAY, 2015: 13)

Dayıoğlu, bu örnekte de görüldüğü gibi betimlemeler yaparak esere canlılık katmayı amaçlar. Kimi zaman da yazar, eserinde anlatım tekniklerinden yararlanır. Karşılaştırmalar yapar. Atasözü ve deyimler aracılığıyla anlatımını kuvvetlendirmeye çalışır. Bu kullanımlar anlatımı güçlendirici etki yapıp anlatılanı akıcı ve dikkat çekici kılar.

Yazar, Uruban Nehri'nin kıyılarında İnkalar döneminden kalan teras tarlaları okuyucularına tanıtmak isterken de tasvirler yapar: “Dik bir dağ yamacı düşünün. Bu yamacın bir yeri enine olarak kazılmış. Yirmi otuz metre genişliğinde bir düzlük elde etmiş. Bu düzlüğün alt tarafı, park taşını andıran taşlarla duvar örülerek, desteklenmiş. Böylece, dağ yüzeyinde, merdiven merdiven düzlükler oluşmuş (OÜY, 2017: 60).

5.3. Gezi Kitaplarında Atasözleri ve Deyimler:

Atasözleri ve deyimler, ait oldukları “toplumların bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü” yansıtan (Aksan, 2006: 33) söz kalıplarıdır. Bilgi, birikim ve tecrübenin sonucunda söylenen bu tür ifade kalıpları az sözle çok şey anlatma özelliğine sahiptir. Atasözleri ve deyimlerin veciz anlamının dışında toplumların kültürel kodlarını yansıtma ve kültürünü aktarım gibi önemli bir özelliği de vardır (Bağcı, 2010: 91). Ayrıca günlük dil, atasözü ve deyim gibi “kalıplarla ve kurgusal bir yorumla edebî dile yaklaşır” (Önal, 2008: 27). Çocuklar için kaleme alınan gezi kitaplarının atasözleri ve deyimlerle zenginleştirilmesi çocukların ait oldukları toplumun kültürel değerlerini tanımaları için önemlidir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda anlatımı güçlendiren, çocuğa göre soyut kavramları somutlaştıran anlatıma akıcılık kazandıran çok sayıda deyim tespit edilmiştir. Dayıoğlu, gezilerini kaleme alırken ara ara konuyla ilgili atasözleri ve deyimlerden yararlanmakta hedef okur kitlesini düşünerek de kullandığı atasözleri ve deyimler hakkında açıklamalarda bulunmaktadır. Yazar, *Mısır'a Yolculuk* adlı eserinde şu ifadeleri kullanır: “Biliyorsunuz, şöyle bir atasözü var: İnsanın alacası, içindedir. Bu gerçekten doğru. Atalarımız, bir insanı iyi tanıyabilmek için, onunla yolculuk yapmayı, içki içmeyi, kumar

oynamayı öneriyor” (MY, 2015: 8). Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında özenle seçilmiş ve çocukların atasözü ve deyim kültürünü zenginleştirmeye yönelik bir üslubun kullanıldığı dikkat çekmektedir. Anlatımlarda kullanılan atasözleri ve deyimler anlam bütünlüğüne sahip ve birbirlerini destekler niteliktedir. Güney Pasifik adalarını anlatırken şöyle der: “... O yıllar, ekonomik yönden, zorda olduğumuz yıllardı. Daha doğrusu, hayata yeni yeni tutunmaya, kendi ayaklarımız üstünde durmaya çabaladığımız dönemlerdi. Cesaret, cehaletten gelir deyimi, doğru bir görüşü yansıtıyor. Şimdiki aklımız olsa, külüstür Taunus’la ve bir çocukla Avrupa yollarına çıkar mıydık?” (GPAY, 2015:11). Metinde geçen “hayata tutunmak”, “ayakları üstünde durmak”, “cesaret cehaletten gelir” ifadeleri çocuk gerçekliğine uygun anlatıma derinlik ve ebedilik katan atasözü ve deyim örnekleridir. Kitaplarda yaşanan ilginç olaylar anlatılmakta ve o olaylarla ilgili deyim veya atasözlerine vurgu yapılmaktadır. Örnekte de görüleceği gibi yazar çocukların yaşanan olayla ilgili duygularını anlamaları ve sözün etki gücünü arttırmak için bir atasözü kullanır: “Eşimle birlikte bir türlü sağlığınıza kavuşamadık. Akşam zar zor giyinip yemek salonuna gittik. Bedenim dökülüyor. Hiçbir şeyden tat alamıyorum. Atalarımız boşuna dememişler, her şeyin başı sağlık diye” (GPAY, 2015:142). Kullanılan atasözü yazarın yaşadığı ruh hâlini özetler niteliktedir. Yazar, gezip gördüğü yerlere ait tarihî, coğrafi veya matematiksel bilgiyi aktarırken anlatımı deyim ve atasözleriyle süsler:

“Ay Pramidi’ni geçip, Güneş Pramidi’ne doğru yürüyoruz. Bu yola ölüm bulvarı deniliyor. Elli metre genişliğindeki bu yol, bizi Güneş Piramidi’ne götürüyor. Bu piramit çok daha görkemli. Boyutları: 222 metreye 225 metre taban, 63 metre yükseklik. Söylendiğine göre, bu piramit için, bir milyon adet kübik taş kullanılmış. On bin işçi, on yıl çalışarak Güneş Piramidi’ni oluşturmuş. Elbette bu piramit de takvime dayalı bir yapı. Güneş ışınlarının eğik ve dik geldiği mevsimler, gün dönümler, aylar, günler haftalar, akıl almaz bir mimari incelikle piramide yansıtılmış” (MY,2017: 60).

Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarında tespit edilen diğer atasözü ve deyim örnekleri şunlardır:

“Uçak hareket ettiğinde, tepeden tırnağa *kulak kesilmiştim*. Her şeyi görmek, duymak, sormak, öğrenmek istiyordum. Bir solukluk sürenin bile boşa

geçmesine gönlüm razı değildi” (KDY, 2017: 9-10)

“Kimi gezginlerin ağzı pek sıkıdır. Güzel bir mal almışlardır. Akıllı biri dükkânın adresini sorar. Ağzı sıkı ser verir, sır vermez” (KÜAY, 2017:10).

“Geriye kalan bir avuç Kızılderili, kuş uçmaz kervan geçmez yerlere sürüldü” (KÜAY, 2017: 28).

“Sonunda çiftliğe ulaştık. Buranın sahipleri, orta yaşlı iki erkek kardeş. İkisi de çok cana yakın. Bizleri kırk yıllık dost gibi ağırladılar” (KÜAY, 2017: 38).

“Doğrusu, koca yılan avucumun içinde ve boynumda kıvıl kıvıl kıvranmaya başladığında tüylerim diken diken oldu” (KÜAY, 2017: 54).

“Öfke baldan tatlıdır” GPAY, 2015:17).

“Pasaport sırasını beklerken çevreye göz attım” (GPAY, 2015:19).

“Arkadaşların dediğine göre, gezginler arasında hastalık kol geziyormuş” (GPAY, 2015: 23-24).

“Yoksa insanın içi kararır” (GPAY, 2015: 30).

“İnsan bal yemekten bile usanır” (GPAY, 2015: 60).

“Kaşla göz arası mutfığa göz atıyorum” (GPAY, 2015: 64-65). “Ama diyorum, üzümünü ye bağını sorma!” (GPAY, 2015: 67). “Meramın elinden şeytan bile kurtulamaz” (GPAY, 2015: 92).

“Gösteri göz kamaştırıcıydı” (GPAY, 2015:143).

“Zor oyunu bozar derler ya, burada da oyun bozulmuş” (GPAY, 2015:147).

“Bizi buraya getiren şirket, ayakta uyuyor anlaşılan” (GPAY, 2015:180).

“Kim öle kim kala” deriz” (GPAY, 2015:181).

“Gelenler bu güzelliklere ulaşabilmek için, canlarını dişlerine takarak akıl almaz, çileli yolculuklara katlanmışlar” (GPAY, 2015:183).

“Yerli halk, yeni gelen gemicilerle de benzer dostluk bağları kurmak için, onları el üstünde tutup

şmartıyorlar” (GPAY, 2015:190).

“Zembereği boşanmış saat gibi, durmadan konuşan rehberimiz sonunda sustu”(GPAY, 2015:196).

“On altı günlük birlikteliğimizde edindiğim anıları, yeniden gözden geçirdim” (GPAY, 2015:198).

“Bavullar için, akıl almaz bir düzen kurulmuş” (GPAY, 2015: 202).

“Sürücü rehberimiz, ötekilerin tersine, canından bezmiş. Ağzını bıçak açmayantürlerden” (GPAY, 2015: 203).

“Çevre kalabalık. Yaşlılar bir yana, gençlere gıpta ettim” (GPAY, 2015: 207).

“Bizde de deprem korkusu kol geziyor” (GPAY, 2015: 211).

“Bu kararı verdiğimizde onca uzun yolculuğa nasıl dayanacağım diye, kara kara düşünmeye başladım” (GPAY, 2015: 214).

“Geceyi, attan inip eşeğe binmişçesine sıradan bir otelde geçirdik” (GPAY,2015: 214).

“İnsan, kırk yıllık dostuyla selamlaştığını sanıyor”(KY, 2017: 7).

“Onların kültürünü yakından inceleyerek, bugüne değin çözülememiş gizemlerin çözümünü sezinlemeye yoğunlaştım. Kısacası, yeni yeni ufuklara kanat açalım” (MY, 2017: 9).

“Ben de kıyıda köşeden şöyle bir göz atıyorum” (MY, 2015: 19).

“... Osmanlılar, Fransızlar, İngilizler, hemen hemen tarihe damgasını vurmuş önemli uluslar, Mısır’a göz koyuyor” (MY, 2015: 23).

“Al takke, ver külah. Ateşli bir pazarlık başlıyor” (MY, 2015: 52).

“Ahşap üstüne altın kaplı tahtın üzerindeki bezekler, göz kamaştırıyor” (MY,2015: 56).

“Siz hiç, ucuz etin suyu kara olur, atasözünü duyduunuz

mu? Ben küçüklüğümde öğrenmiştim. Şimdi gerçeğini yaşıyorum. Hindistan gezisi, gerçekten, her zamanki fiyattan ucuzdu. Üstelik dünyayı gezdiğimiz, güvenilir bir turizm acentesi düzenliyordu bu geziyi...” (HYNG,2018: 13)

5.4. Gezi Kitaplarında Akıcı, Ahenkli, Ritimli Söylem

Akıcı, ritmik ve ahenkli söylem edebiliğin en önemli özellikleri arasındadır. Özellikle çocuklar için kaleme alınan metinlerde akıcılık ve ahenkli anlatım çok daha önemlidir. Çocuk kitaplarında akıcılık kısa, öz, ritimli ve ahenkli sözcüklerle sağlanır. Akıcı, ritimli ve ahenkli söylem her zaman için çocuğun ilgisini çeker ve çocuğa metni okuma kolaylığı sağlar. Araştırma kapsamında incelenen çocuk kitaplarında da cümlelerin kısa, ahenkli ve anlam bütünlüğü içinde olduğu görülmektedir. Yazarın bu konuda dikkat çeken bir özelliği de üslubundaki “samimilik”tir. O da tıpkı Türk edebiyatının en önemli yazarları arasında olan Ahmet Mithat Efendi gibi yer yer okuyucuya seslenerek onları olayların içine çeker veya anlattığı olaylar hakkında açıklayıcı bilgiler verir. Yazar anlatımlarında Ahmet Mithat Efendi’yle olan benzerliğini fark etmiş olmalı ki *Meksika’ya Yolculuk* kitabında bunu “Her neyse, Ahmet Mithat Efendi gibi, dur okuyucum, diyerek açıklamalara girişmemeliyim. Ola ki sizleri sıkarım” (MEY, 2017: 127) cümleleriyle dile getirir.

Dayıoğlu, anlatımlarında sık sık eksilteli cümleler kullanarak okur için doldurması gereken boşluklar bırakır. Hindistan yolculuğunda gördüğü zürafaları anlatırken “Zürafalar öylesine sevimli ki!” der. Çocuk okurlar bu tür eksilteli cümlelerde yazarın duygu yoğunluğuna ortak olurlar. Yazar, cümlelerin devamında da “Daha önce, hayvanat bahçelerinde gördüğüm bu hayvanları dikkatle gözleyince, bir şey dikkatimi çekti” ifadelerini kullanır. Yazar anlatımlarında bu şekilde samimi ve içten davranır. Zürafaların koşma şeklini gözlemleyen yazar ona ilginç gelen bazı özelliklerini kısa, öz ve ahenkli cümlelerle anlatır: “Zürafalar, koşarken, sağ ön ve arka ayaklarını birlikte ileriye uzatıyorlar. Sonra sol ön ve arka geliyor... Oysa atlar ve öteki dört ayaklılar, ayaklarını çaprazlama kullanıyor” (HYNG, 2018: 13). Kısa cümlelerden oluşan metinde “ayak” sözcüğü 4, ön ve arka sözcükleri ikişer defa geçmektedir. Tekrarlı sözcükler cümleye ahenk katmıştır. Yazarın aynı samimi ve akıcı üslubunu *Meksika’ya Yolculuk* eserinde de görürüz. Yazar anlatımına “Haydi gelin, hep birlikte, Meksika’ya gidelim!” cümlesiyle başlar. Çocuk okur, metnin başlangıcında yazarın samimiyetini ve sıcaklığını hemen hissetmiş olur. Yazar, Maya ve Aztek uygarlıklarının beşiği olan Meksika’ya çocuk okurların ilgisini çekmek

için öğrenme sürecine kendisini de dâhil eder. Yazısının devamında “tarihle bütünleşelim”, “Maya ve Aztek kültürüyle zenginleşelim” “Maya ve Aztek insanlarıyla özdeşleşmeye çalışalım”, “bugüne değin çözülememiş gizemlerin çözümünü sezinlemeye yoğunlaşalım” gibi ifadeler kullanır (MEY, 2017: 9). Yazarın biz zamirini kullanarak kurduğu yüklemeler çocuk okurları, öğrenme sürecine dâhil etmek için etkili bir yöntemdir. Çünkü çocuk bu üslupla hem kendisine ders veren otoriter bir üsluptan kurtulmuş olur hem de yazarın kendisine karşı gösterdiği özel ilgiyi daha iyi anlamış olur. Yazarın Meksika gezisini anlatırken kullandığı dil ve üslup diğer gezilerinde olduğu gibi kısa, sade ve anlaşılır bir üsluptur.

“Ay Piramidi’ni geçip, Güneş Piramidi’ne doğru yürüyoruz. Bu yola ölüm bulvarı deniliyor. Elli metre genişliğindeki bu yol, bizi Güneş Piramidi’ ne götürüyor. Bu piramit çok daha görkemli. Boyutları: 222 metreye 225 metre taban, 63 metre yükseklik. Söylendiğine göre, bu piramit için, bir milyon adet kübik taş kullanılmış. On bin işçi, on yıl çalışarak Güneş Piramidini oluşturmuş. Elbette bu piramit de takvime dayalı bir yapı. Güneş ışınlarının eğik ve dik geldiği mevsimler, gün dönümler, aylar, günler haftalar, akıl almaz bir mimari incelikle piramide yansıtılmış” (MEY, 2017: 60).

Yazarın *Meksika’ya Yolculuk* kitabından alınan metinde “m” sesi 25; “l” sesi 34, “r” sesi 34, “a” sesi 37, “e” sesi 39 defa geçer. Metnin konusu olan piramit sözcüğü ise metinde 8 defa geçmektedir. Ses ve kelime tekrarları metne iç ahenk ve müzikalite katmaktadır.

Yazarın kakofoni ve anlam daralmasına sebep olmadan kullandığı ses ve kelime tekrarları metinlere akıcılık ve müzikalite kazandırmıştır. Çalışmanın hacmi göz önüne alınarak bu konuda sınırlı sayıda örnek verilebilir.

5.5. Gezi Kitaplarında Metinler Arasılık

Gülten Dayıoğlu, gezi kitaplarında metinler arasılığı çocukların anlayacağı bir üslupla açıkça ortaya koyar. Yazar, bu metinler arası ilişkiyi çoğu zaman kendisi açıkça dile getirir. Yazarın *Meksiya’ya Yolculuk* eserinde kullandığı “Her neyse, Ahmet Mithat Efendi gibi, dur okuyucum, diyerek açıklamalara girişmemeliyim” (MY, 2017: 127) sözleri bir metinler arasılık örneğidir. *Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk* eserinde de kendi eserinde yer alan insan tipleriyle Reşat Nuri

Güntekin'in *Anadolu Notları*'nda (KÜAY, 2017: 6) gördüğü insan tipleri arasında bir benzerlik olduğunu söyler. Yazar, yine *Meksiya'ya Yolculuk* kitabında daha önce *Kenya'ya Yolculuk* kitabında anlattığı bir evrim tablosundan söz eder. Yazar, çocuk okurlara *Kenya'ya Yolculuk* kitabındaki evrim tablosunu hatırlatarak çocuk okurlara her iki kitabı karşılaştırmalarını ve kitaplar arasında anlam ilişkisi kurmalarını sağlar.

“Yavaş yavaş ilerliyorum. Bu kez, insanın evrimini gösteren bir bölüm çıkıyor karşıma. Nairobi müzesinde gördüğüm tabloya benziyor. *Kenya'ya Yolculuk* kitabımda, insanın evrimi tablosunu, fotoğraf desteğinde, ayrıntılarıyla açıklamıştım. Ancak buradaki sınıflandırma çok ilginç. Burada, yeraltından elde edilmiş, gerçek kafatasları ve insan kemikleriyle tablo daha da zenginleştirilmiş...” (MY, 2017: 138).

Yazar, *Güney Pasifik Adalarına Yolculuk* kitabıyla *Avustralya'ya Yolculuk* kitabı arasında da metinler arasılık kurar: “...Rehber, ülkesini ballandıra ballandıra anlatmayı sürdürüyor. Avustralya'ya Yolculuk kitabımda yazdıklarımı, burada yinelemiyorum. Zaten Sidney gezisi şöyle üstünkörü, panoramik bir gezi oluyor...” (Dayioğlu, 2002: 23). Yazarın gezip gördüğü yerleri anlatırken tekrara düşmemek için sıklıkla metinler arası ilişki kurduğu dikkat çekmektedir. Yazarın *Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk* ile *Kaf Dağı'nın Ardına Yolculuk* kitabında arasında da bu türde bir ilişkinin kurulduğu görülmektedir:

“Singapur'da daha önce görmüştüm. *Kaf Dağı'nın Ardına Yolculuk* adlı kitabımda, bu güzel ülkeye ayrıntısıyla tanıtmıştım. Burada Singapur'dan kısaca söz edeceğim Singapur tertemiz, yemyeşil, gökdelenler beldesi. Otelimiz, yetmiş iki katlı bir gökdelen. İlk geldiğimizde bu bina henüz yapılmaktaydı. Söylendiğine göre, Asya'nın en yüksek binasıymış” (KÜAY, 2017: 55-57).

Gülten Dayioğlu, *Meksika'ya Yolculuk* adlı kitabında Mayalar hakkında bilgi verirken Ölümsüz Ece romanının ana kahramanı Ece'nin bir Hitit Prensi olarak Maya ülkesinde dünyaya geldiğini romanı kaleme almadan önce olayların geçtiği Maya ülkesi hakkında araştırma yaptığını söyler (MEY, 2017: 10).

Güney Pasifik Adalarına Yolculuk kitabında daha önce *Avustralya'ya Yolculuk* kitabımda yazdıklarını yinelemek istemediğini söyler (GPAY, 2015: 23). Okuru kitabın bu bölümünde *Avustralya'ya*

Yolculuk kitabının ilgili bölümüne yönlendirerek metinler arası ilişki kurmasını sağlar.

Yazar, gezi yazılarında daha önce yazdığı romanlara da dikkat çekerek metinler arası ilişki kurmalarını sağlar. Uzun süren gemi yolculuklarında hatıralarını yazarken özellikle ismiyle özdeşleşen *Fadiş* romanına sık sık göndermeler yapar. Yazar, Güney Pasifik adalarına giderken bindiği gemide ortak kullanılan çamaşır makinelerini anlatırken daha önce *Fadiş* romanında anlattığı köy hatırasına gönderme yapar.

“Çamaşırhanede bir ara, köydeki çamaşırlıkları anımsadım. *Fadiş* romanımda ayrıntılarıyla anlatmıştım. Köyün ortak malı çamaşırlık fikri, ne güzel bir görüşmüş meğer! Öyle olmasa, bu lüks gemide ya da büyük kentlerde, insanlara bu tür hizmetler sunulur muydu? Günümüzde yıkama kurutma makineleriyle de olsa, ortak çamaşır yıkama mekânı olarak, bu çamaşırhane aynı işlevi görüyor” (GPAY, 2015: 80-81).

Yazarın metinler arası ilişki kurduğu bir başka eser Jules Verne’in *Dünyanın Ucundaki Fener* adlı romanıdır. Yazar, Jules Verne’in hayal gücünü kullanarak Antarktika yakınlarındaki bir deniz fenerinde yaşanan akıl almaz serüvenleri yazmasına şaşırmıştır. *Gizemli Buzullar Kıtası Antarktika ve Patagonya’ya Yolculuk* kitabında da olayların yaşandığı deniz fenerinden söz eder ” (GBKAPY, 2014: 12)

5.6. Gezi Kitaplarında Nesnellik

Nesnellik bilgilendirici metinlerin temel özelliğidir. Bu tür metinlerin duygusallıktan uzak somut verilere ve objektif kriterlere dayanması gerekmektedir. Gülten Dayıoğlu’nun araştırma kapsamında incelenen gezi kitaplarına bakıldığında yazarın mümkün olduğu ölçüde nesnel bir üslup kullanmaya çalıştığı dikkat çekmektedir.

5.6.1. Coğrafi ve Tarihî Bilgilerde Nesnellik

Araştırma kapsamında incelenen eserlerde birçok ülke ve şehrin coğrafi ve tarihî özellikleri hakkında bilgi verilmektedir. *Okyanuslar Ötesine Yolculuk*’ta Venezüela, Peru, Arjantin, Brezilya, Vıgüazu Şelaleleri, Paraguay; *Kaf Dağı’nın Ardına Yolculuk*’ta Singapur, Bangkok, Pattaya, Manila, Hong Kong, Japonya, Kore; *Efsaneler Ülkesi Çin’e Yolculuk*’ta Ürümçü, Xian, Pekim, Şanghay, Hong Kong ile bu şehirlere yakın çevreler; *Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk*’ta Hamilton Adaları Sidney, Melbourne, Kamberra; *Kenya’ya Yolculuk*’ta Kenya’daki Safari bölgeleri; *Güney Pasifik Adaları’na Yolculuk*’ta

Sidney, Okyanusya, Yeni Zelanda, Bay adaları Aucland, Tauranga, Ha'amonga Trilithon, Samoan adaları, Polinezya, Apia, Moorea, Tahiti; *Mısır'a Yolculuk*'ta Asuvan, Kahire, Krallar Vadisi, Lüksor, Karnak; Meksika'ya Yolculuk'ta Meksika, Taxco, Akapulco, Cankun, Yukatan, Aztek, Maya; *Tüm Zamanların Gözdesi Hindistan'a ve Nepal'e Yolculuk*'ta Delhi, Jaipur, Varanasi, Agra, Tacmahal, Nepal, Katmandu; *Gizemli Buzullar Kıtası Antarktika ve Patagonya'ya Yolculuk*'ta Arjantin, Montevideo, Uruguay, Antarttika, Patagonya, Şili; *Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk*'ta Amerika Birleşik Devletleri, Orlando, Los Angeles, Las Vegas, San Francisco, Miami, New York hakkında nesnel ve öznel bir üslupla kaleme alınmış coğrafi ve tarihî bilgiler yer almaktadır.

Gezi kitaplarında sık sık yaşam deneyimlerinden söz eden *Fadiş* yazarı şöyle der: “Bazen, kendi sesimi duymaktan bıkiyorum. Hele kırkı kırk yaran sorular, yanıtlar, ayrıntılar... Sınırsız coşkuları, yoğun duyguları gem altın alıp yontarak, yumuşatarak yazıya dökme çabası, içimi tüketiyor” (MEY, 2017: 10). Bu ifadelerden yazarın gezi kitaplarında deneme, roman ve hikâye kitaplarından farklı olarak çok daha seçici davrandığı anlaşılmaktadır. Yazar, özellikle tarihî ve coğrafi bilgilendirmelerde yer ve şahıs adlarına vurgu yapmakta sayısal verilerden mümkün oldukça yararlanmaktadır. Güney Pasifik Adalarını gezerken Fransa'nın denizaşırı bölgesi olan Polinezya hakkında şöyle der:

“Büyüklüğü: 130 adadan oluşuyor, toplam 1550 mil kare.

Nüfusu: 188.184.

Dil: Fransızca ve Tahiti dili, ancak İngilizce de yaygın.

Hükümet Şekli: Fransa'nın sömürgesi

Başkent: Papeete

Para birimi: Fransız Pasifik Frangı” (GPAY, 2015: 145).

Yazar, Antarktika gezisi sırasında yakından tanıma fırsatı bulduğu buzul kıtayı yine coğrafi ve tarihî yönüyle anlatır: “Antarktika kıtası, hiçbir ülkenin malı değil. 1956'da dünya devletleri, aralarında yaptıkları Antarktik Antlaşması'yla bu durumu açıklığa kavuşturdular. Bu antlaşma 1961'de yürürlüğe girdi. Antlaşmaya ilk imzayı 1960'ta İngiltere attı. Antarktika'nın hiçbir ülkenin malı olmadığını belirten bu antlaşmayı, Türkiye'miz 1996'da imzalandı. Antarktik Antlaşması'nı en son imzalayan devlet ise Estonya (2001)” (GBKAPY, 2014: 78-79). Yazarın verdiği bu bilgiler nesnel olup reel kaynaklarla örtüşmektedir. (Başlar, 2003: 80). Gezi kitabında verilen bilgilere göre kıtanın yüzde %99'unun

buzullarla kaplı olduğu ortasında 4884 metre yüksekliğinde buzul katmanlarından oluşan bir dağ bulunduğu, Antarktika'daki buzulların tüm dünyadaki buz kitlesinin %99'unu oluşturduğu ve bu buzulların dünyadaki tatlı su kaynaklarının %70'ini oluşturduğu yazılıdır (GBKAPY, 2014: 5-6). Yazarın verdiği bilgilere karşılık TÜBİTAK Kutup Araştırmaları verilerine göre “Kıtanın yaklaşık %98'i buzla kaplıdır, geriye kalansa kara kısmıdır. Burada bulunan buz yeryüzündeki toplam buz miktarının yaklaşık %90'ını oluşturduğundan dünyanın buzdolabı olarak adlandırılır” (URL: 1). Gülten Dayıoğlu, gezi kitabından üç buçuk milyon yıldan bu yana dünyada varlıklarını sürdüren canlılar hakkında yapılan bir araştırmadan söz eder. Kitapta adı John Splettstoesser olarak belirtilen bu bilim insanı hakkında açıklayıcı bilgi yoktur. Kitapta yer alan bilgiye göre timsahlar 140, Ginko ağacı 125 milyon yıldır dünyada yaşamaktadır. Peter Brazaitis'in akademik araştırmalarına göre (2011: 483) timsahlar yaklaşık 200 milyon yıldır dünyada yaşamaktadır. Yazar, aynı gezi kitabında Uluslararası Meteoroloji Komitesini kaynak göstererek bulut türleri hakkında kısaca bilgi verir. Kitapta yer alan sirüs, kümülüs, nimbus, stratus hakkındaki bilgiler çocukların bilgi düzeyi göz önüne alınarak basit ve sade bir dille anlatılmaya çalışılmıştır. Örneğin stratus için “uzun alçak bulut kümeleri. Bunlar, değişken havalarda belirirlermiş. Her an her şey olabilirmiş” (GBKAPY, 2014: 129) ifadeleri kullanılmıştır. Kitapta verilen bilgiler TÜBİTAK'ın konu hakkında çocuklar için hazırladığı e-dergideki bilgilerle nispeten örtüşmektedir (URL: 2).

Kıta ülkeleri Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında geniş yer tutar. Yazarın coğrafi ve tarihî konumuyla tanıttığı bir diğer kıta Avusturya kıtasıdır. Gezi kitabında geçen ifadeyle “Avusturya Avrupa'nın orta yerinde bir ülke. Avustralya ise dünyanın öteki ucunda ve öteki kıyısında, koskoca bir kıta(dır)” (KÜAY, 2017: 12).

Kitapta gezilen yerlerin coğrafi özellikleri yanında tarihî özellikleri hakkında da bilgi verilmiştir. Yazar, Mısır gezisi sırasında gördüğü “Krallar Vadisi” ni içindeki anıt mezarlarla tanıtır: “Burası, dağ yamacındaki kayalara oyulmuş bir dizi anıt mezardan oluşuyor. Vadide bulunan mezarların ilki I. Tutmosis'e ait. Ondan sonra, 61 kral daha buraya gömülmüş. Dağ içine oyulmuş, toplam 62 kral mezarı bulunuyor. Son, yani 62. Mezar, Tutankamon'a ait. Bu mezarların mimari yapıları birbirine benziyor” (MY, 2015: 38). Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitabında sözünü ettiği Krallar Vadisi MÖ 16. yüzyıldan MS 11. yüzyıla kadar yaklaşık 500 yıllık bir sürede hüküm süren Mısır kralları ve ileri gelenleri için inşa edilen mezarların içinde bulunduğu vadidir (Bader, 2020).

Yazarın sözünü ettiği Vadi'nin tarihçesi ve mimari yapısı akademik kaynaklarda ve ansiklopedilerde ayrıntılarıyla anlatılmaktadır.

Dayıoğlu, gezdiği ülkelerde çocukların da görmelerini haklarında bilgi sahibi olmalarını istediği denizler, nehirler, dağlar veya tepeler hakkında bilgiler verir. Yazar, Mısır gezisinde dünyanın en uzun nehri olarak bilinen Nil Nehri hakkında “binlerce yıldır, Mısır’a hayat veren kutsal bir su olarak değerlendiriliyor. Yedi Afrika ülkesinden geçiyor” der (MY, 2015: 10). Fakat akademik araştırmalarda nehrin 11 Afrika ülkesinden geçtiği ve ülkelerin temel su kaynağı olduğu ifade edilmiştir (İlkbahar, 2023). Dayıoğlu, *Mısır’a Yolculuk* kitabında Mısır piramitlerinin MÖ 2464-2575 tarihleri arasında inşa edildiğini bu piramitler içinde de en büyük piramidin Keops olduğunu söylemiştir (MY, 2015: 53). Akademik çalışmalara bakıldığında ise piramitlerin bir kısmının MÖ 2686-2181 tarihlerinde bir kısmının ise Orta Krallık Dönemi olarak bilinen MÖ 2134-1690 tarihlerine ait olduğu anlaşılmaktadır. “Bilinen en eski piramit ise 3. Hanedan Döneminde İmhotep tarafından inşa edilen Basamaklı Piramit'tir (MÖ 2670'ler)” Gezi kitabında en büyük piramidin Keops olduğu belirtilmiştir. Yavuz Unat'ın tespitlerine göre ise “Keops Piramidi 138 metre, Kefren Piramidi 143 metre ve Gize'nin üçüncü piramidi (Mikerinos Piramidi) ise 65 metre yüksekliğindedir” (2017: 52). Unat'ın tespitlerinden anlaşıldığına göre Kefren Piramidi Keops Piramidinden daha büyüktür. Yazar, Mısır gezisi sırasında gördüğü tarihî camilerden de söz etmiştir: “Kahire iki bölümden oluşuyor. Birincisi, yeni Kahire. İkincisi, eski bölüm. Eski bölümdeki camiler, mezar alanları, surlar, tarih yönünden çok ilginç. Yeni bölümde de pek çok cami var. Bunların en güzellerinden biri, 1363 yılında yapılan Sultan Hassan Camii. Muhammet Ali Paşa Camii de görülmeye değer. Mısır'da halkın yüzde doksanı Müslüman” (MY, 2015: 50).

Araştırma kapsamında incelenen *Güney Pasifik Adalarına Yolculuk* kitabında Yeni Zelanda'nın yüz ölçümü, nüfusu, resmî dili, başkenti ve para birimi gibi konular hakkında bilgi verilir. Verilen bilgiye göre ülkenin yüzölçümü 103.736 mil karedir. Ülkede İngilizce ve Maorice kullanılmaktadır. Ülkenin başkenti Wellington'dur. Parlamenter demokrasi sistemiyle yönetilen ülkenin para birimi Yeni Zelanda dolarıdır. Yerli halk İngilizce ve Maori dillerini kullanmaktadır. Ülkedeki zaman dilimi Grinwich zaman çizgisinden on yedi saat ileri konumdadır (GPAY, 2015: 31-32). Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitabında verdiği bu nesnel bilgiler Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığının resmî web sayfasında verilen bilgilerle örtüşmektedir (URL: 3).

Fadiş yazarı, Amerika’da gördüğü kuleleri çocuk okurlarına tanıtırken onlara farklı ülkelerde bulunan kuleleri de tanıtır. Yazar, konuyu anlatırken öncelikle çocukların dikkatlerini çekmek için sohbet üslubunda bir cümle kullanır. Çocuk okurlarına “*Kulağınızda bulunsun. Belki bir gün bir sohbet sırasında işinize yarayabilir*” dedikten sonra dünyanın dönem itibariyle en yüksek binalarını sıralar: “*Ostan TV Kulesi 570 m Moskova, Sears Kulesi 443 m Şikago, İkiz Kuleler 410 m New York, Empire State 379 m New York, Eyfel Kulesi 321 m Paris*” (BBÜAY, 2009: 97-99). Kitapta yer alan bu bilgiler kitabın kaleme alındığı yıl itibariyle genel anlamda tutarlıdır.

5.6.2. Tarihî Şahsiyetler

Gezi kitaplarında adı geçen şahıslar kurmaca eserlerden farklı olarak gerçek şahıslar olmalıdır. Gülten Dayıoğlu’nun gezi kitaplarına bakıldığında gezilip görülen yerlerle ilgili kişilerin gerçek kişiler oldukları ve adlarının anılma sebeplerinin açıklandığı görülmektedir. Yazar, Yeni Zelanda gezisi sırasında ülkenin üç önemli tarihî şahsiyeti hakkında bilgi vermektedir:

“Her ulus, kendi içinden yetişen ünlü kişileriyle övünür. Yeni Zelanda halkı da Everest’in doruğuna ulaşan dağcı olan, Sör Edmund Hillary ile övünmektedir. Dünyaca ünlü opera sanatçısı Dame Kiri de Kanava, Maori soyundan gelmektedir. Halk onunla da pek övünür. Atomu parçalayıp nükleer çağın başlamasına öncülük eden Ernest Rutherford’da Yeni Zelanda’nın övünç duyduğu bilginlerden biridir” (GPAY, 2015: 36).

“Avustralyalı yerlilere Aborijin deniliyor. Kaptan Cook, 1761’de bukitaya geliyor. Yerliler ona iyi davranıyorlar. Daha sonra buraya gelen gemiler, İngiltere’den 700 kişi getiriyor. Bu insanların dört yüzü de gemici. Yerliler, en elverişli, en güzel yaşam alanı olan kıyılardan kovuluyor. Akın akın gelen İngiliz ve İrlandalılar, buraları yurt ediniyorlar. Lenin iktidara geldiği zaman, Rusya’dan kaçanlar da buraya yerleşmişler” (GPAY, 2015: 21).

Yazarın burada verdiği bilgiler gerçek bilgiler olup *Britannica Online* (URL: 4) adıyla dünyanın ilk internet ansiklopedisi olarak çevrim içi yayımlanan akademik kaynakla örtüşmektedir. Yazar, *Mısır’a Yolculuk’ta*, Kavalalı Mehmet Ali Paşa, III. Tutmosis, Firavun II. Seti, Lord Carnarvon, II. Ramses, Agatha Christie, IV. Ramses, Firavun

Merenptah, Tutankamon, Nefertari, Napolyon, Heredot; *Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk'ta*: Reşat Nuri Güntekin, *Güney Pasifik Adalarına Yolculuk'ta*: Aziz Nesin, Nasrettin Hoca, Kaptan Bligh, Kaptan Cook, Kraliçe IV. Pomare, Kraliçe Victoria, Kraliçe I. Salote, Kral I. George, III. George gibi bazı tarihî, edebî ve siyasi yönü olan gerçek kişilerden söz etmektedir. Eserlerde adı geçen kişiler hakkında resmî ve akademik kaynaklarda gerekli bilgiler yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gezi türü Türkçe dersi öğretim programlarında (2019, 2024) bilgilendirici metin türü olarak değerlendirilmiştir. Türün kurgu tekniği ve içeriği incelendiğinde bilgilendirici metin olmasının yanında hikâye edici metin olma özelliğinin de olduğu görülmektedir. Nitekim araştırmanın örneklemini teşkil eden Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarında da yazarın açıklayıcı, betimleyici ve öyküleyici anlatım tekniklerini iç içe kullandığı tespit edilmiştir. Yazar, tarihî, coğrafi, kültürel veya fen bilimlerine ait bilgiler verirken örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma gibi bilgilendirici metinlerde sıklıkla kullanılan düşünceyi geliştirme yöntemlerini kullanmıştır. Yazarın okurlarını bilgilendirmek amacıyla kullandığı bu düşünceyi geliştirme yöntemlerinin yanında okurda estetik heyecan oluşturmak için hikâye edici metinlerin ortak özelliği olan betimlemeleri, söz sanatlarını, atasözü ve deyimleri de kullandığı tespit edilmiştir. Yazarın okurların ilgisini çekmek ve bilgi düzeylerini arttırmak için ara ara metinler arası ilişki kurması da gezi kitaplarını hikâye edici metin türüne yaklaştıran bir anlatım tekniklerinden biri olmuştur. Nitekim çocuk gezi kitaplarının genelinde de bu türde bir anlatım tekniğinin kullanıldığı bilinmektedir.

Araştırmada öncelikle Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının edebî niteliği değerlendirilmiştir. Çıkan sonuca göre yazar, hikâye edici metinlerde kullanılan anlatım tekniklerinden ve düşünceyi geliştirme yöntemlerinden yararlanarak kitaplarının edebî niteliğini güçlendirmiştir. Kitapta geçen kısa öyküler, betimlemeler, söz sanatları ve ritmik sözlerin her biri kitabın edebî ve estetik değerini güçlendiren birer anlatım unsuru olmuştur.

Araştırmada ikinci olarak Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının nesnel değeri incelenmiştir. Bu konuda çıkan sonuca göre yazarın gezip gördüğü yerler hakkında istatistiksel verilerden yararlandığı, tarihî olaylar hakkında kaynaklar gösterdiği ve olayların yaşandığı dönemlerle ilgili net

tarihî bilgiler verdiği görülmüştür. Yazarın anlatımlarında sayısal veriler kullanması, kaynaklar göstermesi ve tanımlayıcı ifadelerde bulunması kitaplarının nesnelliğini açıkça ortaya koymaktadır. Fakat yazarın gezip gördüğü yerlerle ilgili verdiği bütün nesnel bilgilerin gerçek, akademik ve resmî kaynaklarla örtüştüğü söylenemez. Dolayısıyla gezi kitaplarındaki nesnel bilgilerin akademik ve resmî kaynaklarla karşılaştırılması gerekmektedir. Kitapların nesnellik açısından eksikliği olmakla birlikte genel anlamda çocuk okurların tarihî, coğrafi, kültürel ve edebî bilgilerini geliştirecek nitelikte olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan incelemelerde gezi türü alanında sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit konu hakkında yapılan diğer çalışmalarda da dile getirilmiştir (Kaya ve Ekici 2015, Akkya, 2019; Bodur, 2024). Yapılan çalışmalarda Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının genel anlamda çocuk gerçekliğine ve çocuk edebiyatı ilkelerine uygun oldukları dile getirilmiştir. Bu çalışmadaki tespitlerimize göre ise çocuk gezi kitaplarının nesnel bilgiler açısından tekrar incelenerek yayımlanması gerekmektedir. Çünkü daha öncede ifade edildiği gibi araştırma kapsamındaki gezi kitaplarında yer yer bilgi eksikliklerinin ve yanlışlıklarının olduğu tespit edilmiştir. Özellikle gezilip görülen yerlerin tarihî, coğrafi özellikleri, doğası, örf ve âdetleri (yemek kültürleri, kıyafet tarzları, düğün, cenaze ve anma törenleri), ekonomisi, nüfusu, yönetim şekli hakkında verilen bilgilerde eksikliklerin olduğu görülmektedir. Sonuç itibarıyla gezi kitaplarının edebiyat ve Türkçe dersleri dışında tarih, coğrafya ve sosyal bilimler derslerinin de kaynağı olabileceği unutulmamalıdır.

Yapılan değerlendirme sonucunda çocuk gezi kitapları ile ilişkili iki öneride bulunmaktadır.

1. Gezi kitapları bilgilendirici ve hikâye edici olma özelliği taşımasından dolayı bu tür kitaplar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karma metin türü adı altında değerlendirilebilir.

2. Gezi kitaplarında verilen nesnel bilgiler konuyla ilgili akademik kaynaklarla karşılaştırılıp hatalardan arındırıldıktan sonra tekrar basımı sağlanabilir.

Farklı yazarlara ait gezi kitapları edebîlik ve nesnellik açısından incelenerek değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Akkaya, S. E. (2021), Cumhuriyet Dönemi'nde Çocuklar İçin Yazılmış Gezi Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ordu
- Aksan, D. (2006). Türkçenin Söz Varlığı. Ankara: Engin Yayınları
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). Yazılı Ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Sanatı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktulum, K. (2011). Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Alan, Y. (2021). Bilgilendirici Metin Türleri, Çağdaş Çocuk Edebiyatı İçinde 192-217, Editör Şener Demirel, Serdal Seven, İstanbul: Pegem Akademi.
- Arak, H. (2012). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi: Komparistğin El Kitabı. Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Aytaç, G. (1999). Genel Edebiyat Bilimi. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Bader, A. E. (2020). “Mısır’da Piramitlerden Mezar Evlere”. BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.7, S.2, 581-610.
- Bağcı, H. (2010). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri ve Deyimleri Algılaya Düzeyi”. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, C.27, S.27, 91-110.
- Baki, Y. (2020). “Metin Türlerine Göre Okuma” Okuma Eğitimi İçinde 197-248. Editör: Mustafa Kaya ve Mehmet Nuri Kardaş, İstanbul: Pegem Akademi.
- Bingöl, U. (2020). “Edebilik Üzerine”. Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S.7, 127-140.
- Brazaitis, P. (2011). A Brief History Of Crocodilian Science. Herpetological Review, C.42, S. 4, 483-496.
- Bodur, G. (2024). Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Kitaplarının Çocuklar İçin Yazılan Gezi Yazılarında Bulunması Gereken Özellikler Açısından İncelenmesi Ve Gezi Yazılarıyla İlgili Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bulut, F. (2022). “Metinlerarasılık”, Eleştirel Okuma ve Metin İncelemeler İçinde 441-444, İstanbul: DBY
- Çelik, A. (2019). “Gezi Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Başarılarına Etkisinin Ve Gezi Yazısı Yazmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C.20, S.1, 395-413
- Çetişli, İ. (2008). Edebiyat Sanatı ve Bilimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Dayıoğlu, G. (2009). Bambaşka Bir Ülke Amerika’ya Yolculuk. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dayıoğlu, G. (2014). Gizemli Buzullar Kıtası Antartika’ya ve Patagonya’ya Yolculuk. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dayıoğlu, G. (2015). Güney Pasifik Adalarına Yolculuk. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dayıoğlu, G. (2015). Mısır’a Yolculuk. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dayıoğlu, G. (2017). Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dayıoğlu, G. (2017). Kenya’ya Yolculuk. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Dayıoğlu, G. (2017). Efsaneler Ülkesi Çin’e Yolculuk. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dayıoğlu, G. (2017). Kafdağı’nın Ardına Yolculuk. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dayıoğlu, G. (2017). Meksika’ya Yolculuk. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dayıoğlu, G. (2017). Okyanuslar Ötesine Yolculuk. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dayıoğlu, G. (2018). Hindistan’a Yolculuk ve Nepal Gezisi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). Çağdaş Çocuk Yazını. İstanbul: Yapı Kredi.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). “Hikâye Edici Metinlerin Çözümlemesinde Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Kullanımı”. Sosyal Bilimler Dergisi, Manas Journal Of Social Studies, S.20, 137-153.
- Efe, N. R. (1965). İstanbul Gezisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Fay, B. (2005). Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi. (Çev.; İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Horıba, Y. (2000). "Reader Control in Reading: Effects of Language Competence, Text Type, and Task". *Discourse Processes*, C.29, C.3, 223-267.
- İlkbahar, H. (2023). "Su Güvenliği Bağlamında Nil Havzası Girişimi'nin (NHG) İklim Değişikliğine Yönelik Uyum ve Azaltım Stratejileri". *Alternatif Politika*, C.15, S.3, 550-580.
- Kaplan, M. (1991). *Şiir Tahlilleri I*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karademir, S. ve Çetin, İ. (2023). "Öğrencilerin Metin Dil Bilim ve Metinsellik Ölçütlerine Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.7, S.2, 105-115.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek Edebî Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı İle 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması". *Harran Maarif Dergisi*, C.9, S.1, 108-146.
- Kaya, E. ve Ekiçi, M. (2015). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi Yazılarından Yararlanma: Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Yazıları Örneği". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.19, S.1, 87-114.
- Kıymaz, M. S. (2015). "Çocuk Edebiyatında Gezi Yazısı Türü ve Çocuk Dergilerindeki Örnekleri". *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği. II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (Haz: T. Şimşek-B. V. Yıldız), 623-635, Üsküdar Belediyesi Yayınları
- Kolcu, A. İ. (2008). *Edebîyat Kuramları Tanım-Tenkit-Tahlil*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.
- Köktürk, M. (2006), *Kültürün Dünyası*, Ankara: Hece Yayınları.
- Maden, S. (2010). "Türk Edebiyatında Seyahatnameler ve Gezi Yazıları". *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, C.15, S.3, 147-158.
- MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2024b). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). “2024 Türkçe Öğretim Programı İle 2019 Türkçe Öğretim Programı’nın Karşılaştırmalı İncelenmesi”. *International Journal Of Language Academy*, C.12, S.2, 176-199.
- Moran, B. (2003). *Edebiyat Kuramları Ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Bu Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okay, M. O. (2003). “Eleştiri Üzerine Paradokslar”, *Hece Eleştiri Özel Sayısı*, S. 77/78/79, 783-789.
- Okumuş, O. (2019). *Latin Amerika-Alternatif Bir Gezi Rehberi*. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Önal, Mehmet (2008). “Edebî Dil ve Üslûp”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 36, 23-47.
- Özlem, D. (2008), *Felsefe ve Doğa Bilimleri*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Tekşan, K. vd. (2019). “Gülten Dayıoğlu’nun Gezi Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, C.7, S. 2, 368-383.
- Türkyılmaz, M. B. vd. (2024). “Gülten Dayıoğlu’nun Gezi Kitaplarına Dair Bir İnceleme”. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S.15, 370-396.
- Unat, Y. (2017). *Mısır Piramitleri Nasıl İnşa Edildi? Bilim ve Ütopya*, 273. 52-55.
- Üçer, F. (2022), *Çocuk Gezi Kitaplarında Edebilik ve Nesnellik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Üner, Aslı (2014), “Kavramsal Açından Nesnellik”. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 54-61.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları,
- Wellek, R. ve Warren, A. (1983). *Edebiyat Biliminin Temelleri*. (Çev.: A. Edip Uysal), Ankara: KTB Yayınları.

İnternet Kaynakları

URL1:https://kare.mam.tubitak.gov.tr/sites/images/kare_mam/antarktikayi_taniyalim.pdf, Erişim Tarihi: 10.10.2024

URL 2: <https://bilimcocuk.tubitak.gov.tr/pdf/ekim-2022-pdf>, Erişim Tarihi: 01.10.2024

URL 3: <https://www.mfa.gov.tr/yeni-zelanda-kunyesi.tr.mfa>

URL 4: <https://www.britannica.com/>



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



“Kitab-ı Ğunya”da Sayı Adlarının Sözcüksel ve İşlevsel Görevleri Üzerine

Fatma Koç | ORCID : 0000-0003-2736-5459 | fatma_koc_1991@hotmail.com

Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Adıyaman, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/02s4gkg68>

Özet

Sayı adları, bir dilin temel söz varlığında bulunan dil unsurlarıdır. Bu unsurlar, Türkçenin ilk yazılı metinlerinden bu yana verilen eserlerde kullanılmıştır. Yapılan dil çalışmalarında ve özellikle dillerin birtakım açılardan olan yakınlığını incelemek adına kullanılan sayı adları, araştırma konusu olmuştur. Nicelik bildiren sayı adları, sözcük türü açısından farklı görevlerde yer alabilmekte ve eserin içeriğine göre şekillenebilmektedir. Dolayısıyla sayı adları; leksik, semantik ve sentaktik görevlere sahiptir. Sayı adlarının teklik ve çokluk ayrımının yapılmasında önem taşıması, bu yapıların dil kategorileri içerisindeki önemini artırmıştır. Herhangi bir nicelik ifadesi bildirilirken sayı adlarına ihtiyaç duyulur. Bu nedenle dil ile sayı arasında yakından bir ilişki vardır. Sayı adlarının kullanımı, kültürel yapıda da kendini göstermiş ve sayı adlarına birtakım anlamlar yüklenmiştir. Yüklenen anlamlar ise insanların inançlarından beslenmiş olup sayı adlarının kullanımını doğrudan etkilemiştir. Eski Anadolu Türkçesi döneminin ilk eserlerinden olan “*Kitab-ı Ğunya*”, din ile ilgili bilgi veren mensur bir eserdir. Eser içerisinde dinî bilgiler sunulurken sayı adları kullanılmış ve sayı adları daha ziyade dinî kurallar noktasında yer almıştır. Bu çerçevede eserdeki sayı adlarının kullanımında dinî inanç sisteminin temel alındığı görülmektedir. Buna bağlı olarak dilin temel söz varlığında bulunan sayı adları ile insanların temel inançları arasında bir ilintinin mevcut olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada “*Kitab-ı Ğunya*” adlı eserde bulunan sayı adları tespit edilmiş ve sayı adlarının sözcüksel görev kategorileri belirlenmiştir. Buna ek olarak tespit edilen sayı adlarının işlevsel görevleri belirlenerek eserin içeriği ile ilişkisi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sayı adları, söz varlığı, Eski Anadolu Türkçesi, *Kitab-ı Ğunya*.

Atıf Bilgisi

Koç, F. (2025). “*Kitab-ı Ğunya*”da Sayı Adlarının Sözcüksel ve İşlevsel Görevleri Üzerine. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 72-90.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1649060>

Geliş Tarihi 28.02.2025

Kabul Tarihi 16.04.2025

Yayın Tarihi 28.05.2025

Değerlendirme İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Benzerlik Taraması Yapıldı – intihal.net

Çıkar Çatışması Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur

Dizinleme Bilgisi ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



On the Lexical and Functional Functions of Number Names in “*Kitab-ı Ğunya*”

Fatma Koç | ORCID : 0000-0003-2736-5459 | fatma_koc_1991@hotmail.com

Adıyaman University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Adıyaman, Türkiye.

ROR ID : <https://ror.org/02s4gkg68>

Abstract

Number names are language elements found in the basic vocabulary of a language. These elements have been used in works since the first written texts of Turkish. Number names used in language studies and especially in order to examine the closeness of languages in some respects have been the subject of research. Number names that indicate quantity can have different functions in terms of word type and can be shaped according to the content of the work. Therefore, number names have lexical, semantic and syntactic functions. The importance of number names in distinguishing between singular and plural has increased the importance of these structures within language categories. Number names are needed when declaring any quantity expression. Therefore, there is a close relationship between language and number. The use of number names has also manifested itself in the cultural structure and some meanings have been attributed to number names. The meanings ascribed to them were nourished by people's beliefs and directly affected the use of number names. “*Kitab-ı Ğunya*”, one of the first works of the Old Anatolian Turkish period, is a prose work that gives information about religion. While presenting religious information in the work, number names were used and number names were mostly included in the religious rules. In this context, it is seen that the use of number names in the work is based on the religious belief system. Accordingly, it has been observed that there is a relationship between the number names in the basic vocabulary of the language and people's basic beliefs. In this study, the number names in the work called “*Kitab-ı Ğunya*” were identified and the lexical function categories of the number names were determined. In addition, the functional functions of the identified number names will be determined and their relationship with the content of the work will be given. In addition, the functional tasks of the identified number names were determined and their relationship with the content of the work was given.

Keywords: number names, vocabulary, Old Anatolian Turkish, *Kitab-ı Ğunya*.

Citation

Koç, F. (2025). On the Lexical and Functional Functions of Number Names in “*Kitab-ı Ğunya*”. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 72-90.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1649060>

Date of Submission 28.02.2025

Date of Acceptance 16.04.2025

Date of Publication 28.05.2025

Peer-Review Double anonymized - Two External.

Plagiarism Checks Yes – intihal.net

Conflict of Interest The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Copyright & Licence Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Indexing Information ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Dilde yer alan her bir kelimenin anlam ve yapı işlevi bulunmaktadır. Kelimenin işlevselliği açısından bakıldığında insan hayatında öncelikli sıralarda olanların önem derecesi daha fazla olmaktadır. Buna bağlı olarak sıkça kullanılan ve ihtiyaca göre kullanılan sayı adları da söz varlığı içerisinde önemli bir yere sahiptir. Söz varlığı ise bir dilde kullanılan kelimelerin toplamına işaret eder. “Bir dilin söz varlığı denince, yalnızca, o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz.” (Aksan, 1996; 7). Toplumsal ihtiyaçlar, dildeki kelime kullanımlarının önem derecesini de etkilemiştir. Örneğin akrabalık adları, insanlar arasındaki kan bağının yakınlığını belirlemede; organ adları, insanın biyolojik yapısının tanımlanmasında, sayı adları ise hesaplama noktasında nicel ifadelerin dile getirilmesinde kullanılmıştır. Gerek bir bilim dalına ait olsun gerek bir yazara ait olsun bir dildeki sözcüklerin tamamı söz varlığıdır (Çotuksöken, 2012: 195-196). Söz konusu kelime kategorileri, insanların temel gereksinimleri neticesinde ortaya çıkmakla birlikte dil mekanizmasındaki önem derecesini de bu yönüyle tayin etmiştir. Sözcüklerin kullanım süreçlerini tamamlamasına neden olan etkenler insanın çevresinde gelişen sosyal ve ekonomik koşullar ve ihtiyaçlar olarak özetlenebilir (Özdemir, 2009: 887).

Sayılar, insanların iletişimde ve anlaşma sisteminde kullandığı ortak işaretler sistemini ifade etmektedir. Nesnelerin azlık çokluk açısından değerlendirilmesini ve ifade edilmesini sağlayan işaret sistemi sayılardır. Topluluk, paylaşırma, dağıtma, çokluk, azlık, yaklaşıklık, sıra, bir işin kaç kez gerçekleştirildiği vb. ifadelerin nicel olarak bildirilmesi, sayı adlarının kullanımını zorunlu kılmıştır. Alfabadeki işaretler gibi sayı işaretleri de insanlığın başlangıcından bu yana farklı şekillerde kullanılabilmektedir. İnsanlar, yaşamında işine yarayan her türlü miktar ifadesinin niceliğini belirtmek veya ifade etmek için sayı adlarından yararlanır. Alışveriş, hesap yapma, dört işlem vb. birçok sayısal eylem insanlığın büyük bir ihtiyacı olmuş ve bunları dile getirmek için sayı adlarını kullanmışlardır. Çünkü temel söz varlığının unsuru olan sözcükler, insan hayatında birincil ihtiyaçları karşılayan ve zaman içinde en sık kullanılan sözcüklerdir (Hengirmen, 2002: 413). Tarih boyunca insanların sayı ifadeleri değişiklik göstermiştir. Bu hususta bazen inanç bazen de kültürel alışkanlıklar etkili olmuştur. Ticari faaliyetler, insanlığın yaşamını sürdürebilmesi için vazgeçilmez geçim

kaynaklarından biri olmuştur. Buna bağlı olarak hesap yapmak, sayı adlarının kullanımını zorunlu kılmıştır. Sadece ticari faaliyetle bu durumu sınırlandırmak doğru olmaz. Bununla birlikte yapılan işlerin niceliğini belirlemek, herhangi bir şeyin hesabını yapmak vb. işler için de sayı adları kullanılır. Bu nedenle sayı adları, dilde başvurulan temel kelime kategorileri içerisinde yer almaktadır.

Diller arasındaki akrabalığın tespit edilmesinde belirli kelime kategorileri olduğu görülmekte ve sayı adları da bu noktada önem arz etmektedir. Aynı dil ailesine mensup olan dillerde, temel nesne adları, uzuv adları, temel fiiller ve sayılar benzeşirler (Bayazıt, 2018: 27).

Türkçenin tarihî metinlerinde sayı adları görülmekle birlikte bu sayı adlarının oluşumu belirli bir süreç içerisinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte dönemler içerisinde sayı adlarının kullanımı ve hesap şekli farklılık gösterbilmiştir. Köktürk metinlerinde *bir, eki, üç, dört, biş, altı, yeti, sekiz, tokuz, on, yigirmi* vs. sayı adları görülmektedir. Türk dili tarihinin seyrinde sayı adlarında fonetik farklılıklar görülebilmektedir. Gerek inanç sisteminde gerekse kültür dairesi içerisinde sayı adlarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Türkler askerî birlikleri belirtmek ve buna benzer ihtiyaçlar sebebiyle sayı ifadelerini kullanmışlardır.

Sayı adları; Türk dilinde asıl sayı, sıra sayı, rasyonel sayı değeri, yaklaşık sayısal değer, üleştirme, belirsizlik, tekrarlı sayı ifadeleri biçimlerinde kullanılmıştır. İçerik olarak bu şekilde kullanılmakla birlikte fonetik görünüm olarak veya türetim noktasında eklerin görünümünde dönemler arasında değişimlere rastlanabilmektedir. Tarihî ve çağdaş Türk yazı dillerinde dil bilgisi bakımından ortaklıklar bulunmakla birlikte, bu yazı dilleri arasında özellikle ses bilgisi olmak üzere, şekil bilgisi ve söz dizimi yönünden farklılıklar da görülmektedir (Şahin, 2013: 98). Örneğin Eski Anadolu Türkçesi döneminde sıra sayı bildiren sayı adı +*lAyIn*, +*ledin* ekleriyle türetilmiştir. Kelime kullanımı hususunda ise Köktürk Türkçesi döneminde 30 sayısından fazla olan sayılarda *artukı* sözcüğünün kullanılması gibi şekiller dikkat çekmektedir. “Türkiye Türkçesinde sayıların bugün kullandığımız şekilleri ise Eski Anadolu Türkçesine dayanmaktadır. Fakat Eski Anadolu Türkçesi dönemi metinlerinde geçen sayılara göz atıldığında bugün kullandığımız şekiller yanında, oldukça değişik kullanılışlar da dikkati çekmektedir. Bu değişik kullanılışlarda Eski Türkçede kullanılan şekillerle de paralellikler görülür.” (Kaymaz, 1994: 10). Yeni bir yazı dilinin ortaya çıkmasıyla birlikte Eski Türkçe döneminden bu döneme kadar devam ettirilen şekillerle birlikte fonetik ve morfolojik anlamda farklı kullanımlar da görülebilmektedir. “13. asırda Anadolu ve civarında ikinci bir yazı dilinin

ortaya çıkmasıyla, bu yüzyıla kadar tek bir kol şeklinde devam edegelen Türk yazı dili, bu asırdan sonra iki büyük kol halinde 20. Yüzyılın başlarına kadar, adı geçen merkezlerden uzakta kalmış bazı küçük Türk boyları hariç, hemen hemen bütün Türkler tarafından kullanılmıştır.” (Yaman, 2016: 210).

İslamiyet’in kabulü ile birlikte sosyal ve kültürel açıdan birtakım değişiklikler görülmüştür. Türk dili ve edebiyatının dönemlere ayrılmasındaki en çarpıcı ölçütlerinden biri de İslâmiyet’in kabul edilmesidir (Türk & Koç, 2022: 1138). Din değişikliğinin dile yansıdığı bu dönemde Türkçe yalın şekliyle kalmıştır. Bu dönemden sonra Türkçe, Arapça ve Farsça unsurlar tarafından sarılırken Eski Anadolu Türkçesinin bu açıdan daha yalın bir dil olduğu söylenebilir. (Nur, 1998: 153). Toplumların inanç sistemi ve temel ihtiyaçları, sözcük kullanımlarını ve etkileşimlerini belirleyen temel ölçütlerdir. Söz konusu ölçütlerdeki değişiklik ise doğal olarak dile yansıyarak kendini gösterir. Bu değişiklik dinî terminolojinin söz varlığına olan etkisiyle kendini göstermiştir (Türk & Koç, 2022: 16).

Sayı adlarına atfedilen anlamlar ve kullanımlar, Türklerde Şamanizm inancından İslamiyet’in kabulüne kadar devam etmiştir. Bu durum, temelde bir sembolize etme eylemine dayanmaktadır. İnsanoğlu, sayılara temel anlamları dışında pek çok metaforik ve sembolik anlamlar yüklemiştir. Sayı adlarına yüklenen bu metaforik ve sembolik anlamların geçmişi ilk kuşaklara kadar uzanmaktadır (Karadavut, 2021: 72). Özellikle İslamiyet’in kabul edilmesiyle ibadet eylemlerinin nicelliğini belirtmek, ibadet eyleminin hangi sayı ile tamamlanacağını ifade edilmesi gibi kurallar, sayı adlarıyla ifade edilmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Bu çalışmada sayı adlarının dinî metinlere yansımaları ile dönem özelliği arasındaki ilişki konu edilmiştir. İncelenen sayı adlarının tür olarak dağılımı ile birlikte metin içerisinde belirttiği unsur arasındaki bağlantıya dikkat çekilmiştir. Bu bağlantı başlıklara ayrılan sayı adlarının işlevsel olarak anlam noktasında inanç sistemine etkisi ve sözcüksel görevleri üzerinde durulacaktır.

Çalışmada kullanılan metin Muzaffer Akkuş’un hazırlamış olduğu *Kitab-ı Ğunya*¹ adlı eserdir.

Kitab-ı Ğunya adlı eser içerisindeki sayı adları taranmış ve

¹Akkuş, M. (1995). *Kitab-ı Ğunya*. Ankara: Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

belirlenmiştir. Belirlenen sayı adlarının işlevsel görevleri aktarılmış ve sözcüksel görev kategorileri tespit edilmiştir. Sayı adlarının temel söz varlığında önemli bir yere sahip olması sebebiyle bu sözcük kategorisinin eserin içerik ve dönem özellikleri arasındaki bağlantısı ortaya çıkarılmıştır. Böylelikle Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait olan eserde kullanılan sayı adlarının hem fonetik hem de morfolojik özelliklerinin görülmesi amaçlanmış olup sayı adlarının sözcüksel görevleri tespit edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca kullanılan sayı adlarının sayısal verileri de tespit edilmiş olup kullanım sıklıkları hakkındaki bilgiler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

İnceleme

Kitab-ı Ğunya adlı eserde toplam 1431 sayı adının varlığı tespit edilmiştir. Tespit edilen sayı adları işlevsel görev ve sözcüksel görev bakımından 2 temel başlık altında incelenmiştir. Eserdeki sayı adlarının görev dağılımı ve sayısal dağılımları *İnceleme* başlığı altında ele alınmıştır.

Sayı adlarının kültür ve yaşam akışı ile arasında güçlü bir bağ vardır. Bu adlar, somut olarak algılanamayan ancak yaşam alışkanlıkları içerisinde çok sık kullanılan bir ad kategorisidir. Sayılar, insanlığın başlangıcından bu yana insanların iletişimde ve anlaşma sistemlerinde önemli bir yer tutmuştur. Gerek ortak işaret göstergeleriyle gerekse küçük farklılıklarla yaşam içerisinde belirli bir alanı kapsamıştır. Bu durum, sayı adlarının temelde hem evrenselliğe hem de yerelliğe işaret ettiğini göstermektedir. Milletlerin hayata bakış açıları, inanç ve din sistemlerini yaşayış tarzı ve bunları uygulayış biçimi sayı adlarının bir yönüyle yerelliğini daha açık bir ifadeyle milliliğini yansıtmaktadır. Soyut bir kültür özelliğini yansıtan sayıların kullanım amaçları insan hayatında değişiklik gösterebilmektedir.

Sayı adları, *Kitab-ı Ğunya*'da genel itibariyle ibadet adlarını belirlemek, dinî eylemlerin aktarılması, inanç ve ibadetlerin genel akışının verilmesi ve bu eylemlerin sayısal bir düzen ile ifade edilmesi gerekçeleriyle kullanılmıştır.

Esere sayı adları açısından bakıldığında dikkat çeken bir diğer nokta, Arapça sayı ifadelerine nazaran Türkçe sayı adlarının kullanılmasıdır. Din ve inanç öğelerinin kapsadığı bu eserde, İslamiyet etkisi çok net bir şekilde görülmüş ancak sayı adlarında daha çok Türkçe sayılar tercih edilmekle birlikte diğer sözcüklerin tematik kategorilerinde ise Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kitab-ı Ğunya Hakkında

Kitab-ı Ğunya, Eski Anadolu Türkçesi dönemi eseri olan ve bölümler hâlinde hazırlanan dinî içerikli bir eserdir. Eser, din ile alakalı birçok kural hakkında bilgi ihtiva etmektedir. İbadetlerin yapılma şekli, iman etmenin gereklilikleri, ahiret ve ölüm inancının gereklilikleri, Allah’ın uygun gördüğü veya uygun görmediği konular vb. birçok din bilgisi eser içerisinde ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Eski Anadolu Türkçesi döneminin dil özelliklerini temsil eden eserdeki sayı adları ise çoğunlukla dinî çerçevede ele alınan konular ekseninde kullanılmıştır. Bu bakımdan Türk dilinde ibadet adları, din ve inançla ilgili kelime kullanımları Arapça ve Farsça kökenli kelime kullanımlarını da beraberinde getirmiştir. İslamiyet’i, Farslar kanalıyla öğrenen Türklerin en çok özenti alıntısı Arapça ve Farsça kaynaklıdır (Karaağaç, 2013:114). İslamiyet’in kabul edilmesiyle birlikte Türkçenin söz varlığında birtakım değişiklikler meydana gelmiş ve Arapça, Farsça sözcüklerin kullanımında artış görülmüştür. “Dinî metinlerin kolaylıkla anlaşılabilmesi için yazarları ekseriya, aynı kelimenin muhitçe ve edebiyatça tanınmış muhtelif karşılıklarını almaktan çekinmemiştir. Bilhassa İslamiyet’in kabulü ile Türk muhitine, tamamıyla yeni telakkilerle beraber, yeni mefhumlar da girmeğe başlamış ve Türkçe bu mefhumlar için kısmen de yeni lügat ve söz icadına mecbur kalınmıştır.” (Caferoğlu 2015: 76). Bir taraftan eski Türkçenin özellikleri görülmekle birlikte bir taraftan da yeni bir yazı dilinin oluşumu gözlenmeye başlamıştır. Zeynep Korkmaz, Anadolu’daki yazı dilinin Orta Asya ile bağlantısına dikkat çekerek XI-XIII. yüzyıllar arasındaki dönemi geçiş dönemi olarak değerlendirir (Korkmaz, 1974: 41-48).

“Başındaki ibareden anlaşıldığına göre eser, ‘İmām Kâzî’ adlı bir zat tarafından yazılmış veya tercüme edilmiştir. Bu kitabın varlığından ilk defa Günay Kut Alpay Journal of Turkish Studies (Türklük Bilgisi Araştırmaları) Cambridge 1977’deki ‘Bursa ve Manisa İl Halk Kütüphaneleri’ndeki Bazı Yazmalar Üzerine’ adlı makalaesinde bahsetmiştir.” (Akkuş, 1995 :13).

1.İşlevsel Görev Bakımından Sayı Adları

1.1.Asıl Sayı Bildirenler

Kitab-ı Ğunya’da asıl sayı ile oluşturulan toplam 1157 adet sayı adı olduğu tespit edilmiştir. Asıl sayı bildiren sayı adları eser içerisinde işlevsel bakımdan; ibadet ile ilgili yapılması gerekenlerin sunuluşunda, ölçü ifadelerinin verilisinde, organ adlarının niceliğinde, zamansal ifadelerde, ibadet adlarının kurallarında ve bir eylemin kaç kez yapıldığını

belirten ifadelerde kullanılmıştır. Bu sayı adları içerisinde 1’den 10’a kadar, 10’dan 100’e kadar, 100’l, 1000’li ve 10.000’li sayı adlarına rastlanmıştır.

Allah’ın varlığını ve birliğini bildirmek için *bir* sayısı asıl sayı işlevinde kullanılan bir sayı adı olmuştur.

Asıl sayı adları, eserde yapılan eylemlerin ve bu eylemlerin hangi eylem adına işaret ettiği konusunda doğrudan bir netlik kazandırmaktadır. *Kitab-ı Ğunya*’da ise asıl sayı adları, yerine getirilen ibadet eylemlerinin veya herhangi bir durumun verililişinde matematiksel değer karşılığı olarak sunulmuştur.

Türk dilinin önceki dönemlerinde özellikle Köktürk dönemindeki sayılara bakıldığında Eski Anadolu Türkçesindeki sayı adlarının günümüze yakın bir şekilde kullanıldığı ancak fonetik değişikliklerin devam ettiği görülmektedir. Eserde sayı adlarının kullanımında Eski Anadolu Türkçesi dönemi ürünü olması sebebiyle yer alan fonetik farklılıklar şu şekildedir:

biş nesneden 9b-2 (beş),
yidi nesne 13b-8 (yedi),
drt rek‘at 30a-12-13 (dört),
yigirmi mişkal 58b-8 (yirmi),
yitmiş gez 170a-13 (yetmiş)

Kitab-ı Ğunya’da asıl sayı ile oluşturulan sayı adlarının kullanımları şu şekildedir:

bir 4a-9,
iki 4b-12,
 5a-4,
drt 21b-14,
biş 34a-14,
on 46b-9,
onbir 41a-4-5,
onyidi 84b-10,
yigirmi dört 28a-8-9,
otuz 47b-7,
kırk 22b-3,
seksen tokuz 1b-3,

bişbiñ 149b-4,

...

1.2.Sıra Sayı Bildirenler

Kitab-ı Ğunya’da sıra sayı bildiren toplam 216 adet sayı adı tespit edilmiştir. Sıra sayı adları, sayı adlarına eklenen +*IncI*, +*InÇ*, +*UncI*, +*lenci*, +*ledin*, +*leyin* eklerinden oluşmaktadır.

Eski Anadolu Türkçesinin dil özelliklerini temsil eden eserde sıra sayı adına gelen ekler oldukça dikkat çekicidir. Eski Türkçe döneminden bu döneme kadar devam eden eklerin yanı sıra farklı fonetik biçimde kullanılan eklerin varlığı da dikkat çekmiştir.

Ayrıca *ilk*, *ilik*, *şoñ* sözcükleri de sıra sayı adı olarak eserde kullanılmıştır. *ilk* sözcüğünün eser içerisinde *ilik* biçiminde kullanıldığı görülmüştür.

ilik 19a-11

Eser içerisinde sıra sayı adlarının çoğunlukla yapılan ibadetlerdeki sıralamayı belirtmek, ibadetler içerisindeki sıralamayı belirtmek, edilen duaların sıralamasını ifade etmek ve inanç hususlarının aktarılmasındaki sıralamayı ifade etmek için kullanıldığı görülmüştür.

bişinci namāz 9b-3

üçinc rek‘ata 15a-14-15

şoñ tehiyyāta 15b-2

İnsanlığın iletişim kurmasında bir görev üstlenen ve pragmatik bir kullanım alanı teşkil eden sayı adlarının kullanılışında sıra sayı adları, eylemin kaç kez yapıldığı hakkında bilgi verir. Sıra sayı adlarının eser içerisinde yer alış şekli, çoğunlukla inanç sistemindeki kuralların temelinde konumlanmıştır. Eserin genel itibariyle İslami bir temada olması, sayı adlarının kullanımını kurallar yönüyle biçimlendirmiştir.

Eser içerisinde sıra sayı adlarının kullanımında 2 sayısından sonraki kullanımlarda +*Inç*, +*IncI*, +*UncI* eklerinin kullanıldığı ve birinci ve ikinci sıra sayıları için ise çoğunlukla *ilk*, *ilik*, *ikiledin*, *ikinci* ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. *iki*+*ledin* ifadesinin kullanımı ise +*ledin* ekinin kullanımından dolayı bu hususta dikkat çekicidir.

Sıra sayı adlarının kullanım amacı teşkil eden noktası ise bu adların dinî eylemlerin yerine getirilmesi ve söz konusu eylemlerin matematiksel değerlerinin doğru veya yanlış olmasındaki karşılıklarıdır.

Kitab-ı Ğunya’da sıra sayı adı olarak kullanılan sayı adlarının kullanımları şu şekildedir:

ilkin 17a-1,
ilk 17a-1,
ilik 19a-11,
ikinci 20a-7,
ikiledin 66a-9,
üçinç 8b-15,
dördinci 13b-10,
bişinci 9b-3,
altıncı 32a-15,
yidinc 33a-4,
sekizinc 33a-5,
tokuzinc 33a-5,
onıncı 33a-6,
onbirinci 33a-8,
onikinc 33a-14,
onüçinc 33a-15,
ondördüncü 33b-1,
kırkıncı 47b-5,

...

1.3.Üleştirme Bildirenler

Kitab-ı Ğunya’da üleştirme işleviyle kullanılan sayı adları toplam 10 adettir. +er, +şer eklerinin eklenmesiyle üleştirme bildiren sayı adları oluşturulmuştur. Bu sayı adlarının daha çok ibadet etmede izlenen yollar içerisindeki nicelikleri belirtmek için kullanıldığı görölmüştür.

Temel söz varlığı içerisinde yer alan sayı adları, paylaşım amacıyla da dil içerisinde kullanılmakta olup bu amaca hizmet eden ek ise +şAr, +Ar ekleridir. Üleştirme sayı adlarının eserde kullanıldığı ek görünümu ise +er, +şer ekleridir. Kitab-ı Ğunya’da üleştirme sayı adları, yapılan eylemlerin grupsal dağılımı ve temel sayı kategorilerinin paylaşımı hakkında bilgi vermektedir. Matematik değerı bakımından tekil olan sayı adlarının üleştirme eki olarak eylem veya nesne adına yansımaları eserde görölen bir diğer etkidir. Her bir sayı adının sözcüğe yansıttığı etki ise sayı adının kullanım alanını teşkil etmesiyle doğrudan bağlantılıdır. İnsanlar, dil ile iletişim sağladığı günden bu yana sayı adlarını çeşitli biçimlerde ve amaçlarda kullanmıştır. Türkler, İslamiyet’i kabul ettikten sonra bu inancın gerektirdiği bütün ibadetleri, doğru bir şekilde yerine getirmeye çalışmışlardır. Bu çerçevede bir sembol sistemi olarak

düşünülen ve belirli amaçlara hizmet eden sayı adları, eserde toplumun din kültürü bakışında biçimlenmiştir.

Kitab-ı Ğunya’da üleştime işleviyle kullanılan sayı adları şu şekildedir:

birer 4a-13, 62a-3, 62a-12, 156a-7,

ikişer 22a-8, 61b-4,

üçer 61b-5, 61b-10, 88a-2, 166b-1

1.4.Yaklaşıklık Bildirenler

Kitab-ı Ğunya’da yaklaşıklık işlevi bildiren toplam 6 adet sayı adı kullanılmıştır. Bu sayı adlarının birbirine yakın niceliklerin ifade edilmesinde kullanıldığı görölmüştür.

Sayısal değeri bakımından birbirine oldukça yakın sayı değeri verilişinde kullanıldığı görölmüştür.

Yaklaşıklık bildiren sayı adları şu sayı adlarından meydana gelmektedir:

yigirmi↔*otuz*

elli↔*altmış*

ya iki↔*ya üç*

ya üç↔*ya biş*

bir↔*iki*↔*üç*

bir↔*iki*

Eserde yaklaşıklık bildiren sayı adları şu şekildedir:

bir iki 40a-8,

bir iki üç 37a-8,

bir ya üç ya biş 36a-7,

ya iki ya üç 24a-6,

yigirmi otuz 7b-8,

elli altmış 7b-12

1.4.Rasyonel İfade Bildirenler

Kitab-ı Ğunya’da rasyonel ifade bildiren sayı adları toplam 33 adet olup din ve inanç ile ilgili niceliklerin bildirilmesinde kullanılmıştır. Bu sayı adlarının oluşumunda *buçq*, *buçuq* sözcüklerine ve +dA *bir*, +den *bir*, +den *birisi* ifadelerine rastlanmıştır.

Eser içerisinde rasyonel sayı adları daha çok miktar ve oran niceliklerinin aktarılmasında kullanılmıştır. Oransal ifadelerin verilmesinde rasyonel sayı adlarından faydalanılmış olup bu oranların daha çok din kurallarındaki karşılığına temas edilmiştir.

Rasyonel ifade bildiren sayı adları arasına herhangi bir sözcüğün girdiği bir ifade görülmüştür:

dört endāmda biri 25b-9

Eserde rasyonel ifade bildiren sayı adları şu şekildedir:

buçık 58b-8,

buçuk 58b-9,

ikide birisi 81b-3,

bir buçuk 82b-4-5,

üçde birin 147b-2,

dürütde bir 155a-2,

altıda bir 155a-7

...

1.5.Tekrar Bildirenler

Kitab-ı Ğunya’da sayı adının tekrar edildiği 2 adet sayı adının kullanıldığı görülmüştür. *Biş* sayı adının tekrar edilmesi, niceliğin vurgusunu yansıtmaktadır.

biş biş 59a-9, 62b-12

1.6.Belirsizlik Bildirenler

Belirsizlik bildiren sayı adları toplam 8 adet olup bu sayı adlarının tamamı, *birince* sözcüğünden meydana gelmektedir. “birkaç, birçok, pek çok” anlamlarını taşıyan sözcük; eser içerisinde belirsiz sayı adları içerisinde değerlendirilmiştir. Bu anlama gelen sözcükler bir sözcüğüne +*ince* ekinin eklenmesiyle oluşturulmuş olup bu sayı adlarının tamamı, *birince* ifadesiyle meydana getirilmiştir. Bu sözcük, bazı durumlarda çekim eki alarak eser içerisinde yer almıştır.

Kitab-ı Ğunya’da belirsizlik bildiren sayı adları ve metindeki kullanımları şu şekildedir:

birincesi 98a-14, 131a-10

birince 115b-10,

birincesin 121a-11, 124b-3, 133b-12

birinceler 136b-15,

***birince* 137a-3**

2.Sözcüksel Görev Bakımından Sayı Adları

Sözcüksel görev bakımından incelenen sayı adları bu başlıkta sıfat, isim ve zarf sözcük türleri bakımından ele alınmıştır. İşlevsel açıdan incelenen sayı adlarının tematik temeliyle birlikte sözcük türü bakımından görevleri esas alınarak bu başlık değerlendirilmiştir.

2.1.Sıfat Görevinde Olanlar

Kitab-ı Ğunya’da tespit edilen sayı adları içerisinde toplam 1069 adedinin sıfat türü görevinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Eser içerisinde sıfat göreviyle kullanılan sayı adları, aynı zamanda işlevsel görevini de yansıtmakta olup bu göreve bağlı olarak toparlayıcı bir nitelikle kullanılmıştır. İsmi önüne gelerek sıfat göreviyle kullanılan sayı adlarının işlevsel görevleri sözcüksel göreviyle belirginleşmiştir. Dolayısıyla sıfat görevindeki sayı adlarının sözcüksel görevi, niteleyici ve belirleyici düzlemde isimlerin önüne gelerek sayı adlarının inanç noktasındaki kullanımını daha da pekiştirdiği görülmüştür.

Sıfat görevinde kullanılan sayı adlarının metindeki kullanımları şu şekildedir:

İlk + *tehiyyât* 15a-10,
birer + *bağış* 156a-7,
bir + *ķavülde* 8b-9,
birince + *rûzîĝâr* 115b-10,
iki + *elin* 11b-13,
ikinci + *selâmda* 15b-13,
üç + *gezden* 8b-13,
dört + *ülüde* 25b-3,
biş + *gün* 46b-13,
sekiz + *kâf* 120a-7,
on + *ķatdur* 124a-8,
onbiş + *günden* 48a-11,
yigirmi altıncı + *gün* 47b-11
otuz + *gün* 47b-3,
elli + *altun* 150a-11,
ķırķ + *güne* 47b-12,
toķsan + *aķcaya* 157a-10,
yüz + *ķamçı* 52a-11,
ikiyüz + *aķcada* 59a-9,
biñ + *aķcası* 120a-11,
biş biñ + *diyet* 149a-13-14,

oniki biñ + aıcadur 149a-15,

...

2.2.İsim Görevinde Olanlar

Eser içerisinde isim görevinde kullanılan toplam 343 sayı adı tespit edilmiştir. İsim görevinde kullanılan sayı adları, ek alarak veya ek almayarak bağımsız biçimde metinde kullanılmıştır. Ek almadan isim görevinde kullanılan sayı adları çoğunlukla dinî bir kural içerisindeki sıralamayı ifade etmek için kullanılmıştır. Ek alarak isim görevinde kullanılan sayı adlarının ise ek alarak isimleştiği görülmüştür.

Kitab-ı Ğunya’da doğrudan isim görevinde kullanılan sayı adları, bazen çekim eki alarak bazen de çekim eksiz bir şekilde kullanılmıştır. İsim görevindeki sayı adları, doğrudan sayısal bir değere vurgu yapmakta olup anlatılmak istenen unsurun vurgulanmasında daha güçlü bir etkiye sahip olmuştur.

Ek alarak isim görevinde kullanılan sayı adları ve bu sayı adlarının ek aldığı yapılar şu şekildedir:

ilk+inde 52b-9,

bir+dür 2b-8,

birinc+den 102a-8,

iki+sine 13a-10,

ikinci+sinde 40b-11

üç+dür 36b-14,

dördinci+de 31a-10,

altı+dur 65a-13,

yidi+den bir+isi 107a-14

otuz+a 62a-14,

yüzyigirmi+den 62a-2,

yüzelli+dendür 61b-15,

soñ+inda 52b-9,

...

Kitab-ı Ğunya’da isim görevinde kullanılan ancak çekim eki almadan oluşan sayı adları ve metindeki kullanımları şu şekildedir:

ikinci 13b-9,
üçüncü 13b-6-7,
üç 44a-7
bişinci 13b-10,
altıncı 13b-11,
altıda bir 156b-8,
yidinci 13b-11,
sekizinc 33a-5,
toğuzınc 33a-5,
toğsanbir 61b-4,
yigirmibiş 61a-13,
otuzaltı 61b-12,
yüzyigirmibiş 61b-8

...

2.3.Zarf Görevinde Olanlar

Zarf görevinde kullanılan sayı adları yapılan eylemi sayısal yönden tamamlamaktadır. Bu durumda eser içerisinde, daha çok nicelik ve miktar öğelerini yansıtan zarfları ihtiva eden sayı adları kullanılmıştır.

Kitab-ı Ğunya’da zarf görevinde kullanılan sayı adları toplam 20 adet olup metin içerisindeki kullanımları şöyledir:

ilk 137a-6
ilkin 16b-14, 17a-1, 36a-9,
birer 62a-12,
bir iki 40a-8,
ikileyin 39b-13,
ikileyin 64a-1,
ikilenci 64a-2,
ikiledin 66b-1,
ikişer 61b-4,
üç duta 29b-9,

üçer 61b-5, 61b-10,
dört 40a-12, 40a-14,
...

Sonuç

Kitab-ı Ğunya adlı eserde yer alan sayı adları incelenmiş olup hem işlevsel hem de sözcüksel görev bakımından kategorize edilmiştir.

Dil bir sistem olarak birçok adlandırmaya yer veren bir işleyişi temsil etmektedir. Bu işleyiş içerisinde sayı adları kullanılış sahası ve dildeki yeri bakımından birçok şekilde kullanılmaktadır. Türkçenin ilk yazılı metinlerinden itibaren sayı adları kullanılmış ve kullanım noktasında farklı amaçları temsil etmiştir. Sayı adlarının tespit edildiği *Kitab-ı Ğunya* adlı eserdeki kullanım amacını ise din ve inanç kategorisindeki konuların vurgulanması teşkil etmektedir. Eski Anadolu Türkçesi dönemi eserlerinden biri olan *Kitab-ı Ğunya*’da sayı adları hem işlevsel hem de sözcüksel görev açısından ele alınmış ve sayısal olarak birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Böylelikle dildeki adlandırmaların amacı ve kullanım sahasındaki yeri sayı adları noktasında belirtilmiş olup görev kategorilerinin söz konusu amaca ne ölçüde hizmet ettiği irdelenmiştir.

Tespit edilen sayı adlarının görev kategorileri ve sayısal dağılımları **Tablo-1.**’de gösterilmiştir.

Tablo-1. Sayı Adlarının Görevleri ve Sayısal Dağılımları

İşlevsel Görev	Sayısal Dağılım	Sözcüksel Görev	Sayısal Dağılım
1.1.Asıl Sayı Bildirenler	1157	2.1.Sıfat Görevinde Olanlar	1069
1.2.Sıra Sayı Bildirenler	216	2.2.İsim Görevinde Olanlar	343
1.3.Üleştirme Bildirenler	10	2.3.Zarf Görevinde Olanlar	20
1.4.Yaklaşıklık Bildirenler	6		
1.4.Rasyonel İfade	33		

Bildirenler			
1.5.Tekrar Bildirenler	2		
1.6.Belirsizlik Bildirenler	8		
TOPLAM	1432	TOPLAM	1432

İncelenen sayı adları işlevsel açıdan değerlendirildiğinde en fazla sayının asıl sayı bildiren sayı adlarına ait olduğu görülmüştür. Doğrudan verilen net sayı ifadeleri, ibadet ve inanç konularında yapılması gerekenleri vurgulamak amacıyla kullanılmıştır. Bu noktada o dönem içerisindeki dinî bilgilerin ihtiyaç doğrultusunda şekillendiğini söylemek mümkündür. Sayı adlarının işlevsel yönü daha ziyade din ve inanç yönünden verilmek istenen bilginin niteliğiyle ilgili olmaktadır. Eser içerisinde asıl sayı adlarının ibadet bölümlerinde, organ adlarında, zamansal ifadelerde, bir eylemin kaç kez yapılma ifadelerinde, ölçü ve birim ifadelerinde para ifadelerinde, çeşitlilik ifadelerinde, nesnelerde kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, söz konusu ifadelerin belirtilmesinde asıl sayı adlarının kullanılması gerektiğini belirten bir ihtiyacın olduğunun göstergesidir.

Kitab-ı Ğunya adlı eserde asıl sayı adlarından sonra en fazla sayısal dağılıma sahip olan başlık sıra sayı bildiren sayı adlarıdır. Sıra sayı bildiren sayı adları, +*IncI*, +*InÇ*, +*UncI*, +*lenci*, +*ledin*, +*lAyIn* ekleriyle türetilmiş olup metin içerisinde kullanılmıştır. Eski Türkçe döneminden Eski Anadolu Türkçesine kadar gelen eklerle birlikte +*lenci*, +*ledin*, +*lAyIn* eklerinin de bu dönemde kullanıldığı görülmüştür. Sayı adlarının bu dönemdeki kullanımlarına bakıldığında sıra sayı adlarına getirilen farklı biçimde eklerin kullanıldığı görülmüştür. Kullanım ihtiyacı konusunda ise metindeki sıra sayı adlarının çoğunlukla dinî görevlerin sıralanmasında kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca *ilk* sıra sayı adının hem *ilk* hem de *ilik* biçimiyle metinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Rasyonel ifade bildiren sayı adları metin içerisinde 33 adet kullanılmış olup çoğunlukla *buçq*, *buçuq*, +*da bir*, +*den bir*, +*den birisi* ifadeleriyle oluşturulduğu gözlenmiştir. Kullanım gerekliliği noktasında ise rasyonel ifade bildiren sayı adlarının zaman ifadelerinde ve oransal paylaşımların bildirilmesinde kullanılmasıyla birlikte genellikle dinî çerçevedeki anlam boyutlarıyla yer aldığı görülmüştür.

Toplam 1432 sayı adı içerisinde 10 adet sayı adının üleştirme işleviyle kullanıldığı görülmüştür. Bu başlığa ait olan sayı adlarının genellikle ibadet etmede izlenen yolların aktarılmasında kullanılmıştır.

Kitab-ı Ğunya’da yaklaşıklık işlevi bildiren toplam 6 adet sayı adının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu başlığa ait sayı adları eserde yakınlık bildiren niceliklerin bildirilmesinde kullanılmıştır.

Belirsizlik bildiren sayı adları eserde toplam 8 adet olduğu görülmüş ve bu sayı adlarının tamamı *birince* sözcüğünden oluşmuştur.

İşlevsel görev kategorisinde en az sayı tekrar bildiren sayı adlarına ait olup bu sayı adının *biş* sayı adıyla meydana getirildiği görülmüştür.

Eserde tespit edilen sayı adları, sözcüksel görev açısından değerlendirildiğinde 1069 adet sıfat görevinde, 343 adet isim görevinde ve 20 adet zarf görevinde olduğu gözlenmiştir. En fazla sayı sıfat görevinde kullanılan sayı adlarına ait olup en az sayının ise zarf görevinde kullanılan sayı adlarına ait olduğu belirlenmiştir. İsim görevinde kullanılan sayı adlarının bir kısmı ek alarak isimleşmiş ve metinde bu biçimiyle kullanılmıştır.

Temel söz varlığı içerisinde sayı adları oldukça ihtiyaç duyulan bir sözcük kategorisi olmuştur. Toplumda ihtiyaç duyulan alanlardaki sözcüklerin öncelikli sırada yer alması dil kullanımında da kendini göstermiştir. Bu durum dönemsel ihtiyaçlara ve değişikliklere bağlı olarak gelişmektedir. *Kitab-ı Ğunya* Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait bir eser olup İslamiyet’in kabul edilmesiyle birlikte dinî içerikli sözcük sayısının arttığı bir dönemin ürünüdür. Temel söz varlığında yer alan sayı adları ise bu dönemin ihtiyaçlarına temas etmiş ve yaşanan din değişikliğinin edebî eserlerdeki sözcük kullanımıyla ilişkisini açık bir şekilde yansıtmıştır.

Sayı adları, temel söz varlığında önemli bir yer tutmakla birlikte eser açısından değerlendirildiğinde bu adların;

- İbadet ve inanç eylemlerinin belirli bir keyfiyete tâbi olmasını engellediği,
- İbadet ve inanç eylemlerinin öncelik sırasını ve kural sistemini ortaya koyduğu,
- Sayı adlarının her alandan olduğu gibi dinî içerikli olan bu eserde de bir düzen ve disiplini meydana getirdiği,
- Sayı adlarının yapılan eylemler noktasında bir düzen ve tertip sağlamakla birlikte birliği meydana getirdiği

tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Akkuş, M. (1995). *Kitab-ı Ğunya*. Ankara: Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcüksel Varlığı*. Ankara: Engin Yayınları.
- Bayazıt, Z. Z. (2018). “Türkçe Sayı Adları Üzerine Bir İnceleme”, *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys*, 3(2), 26-34.
- Caferoğlu, A. (2015). *Türk Dili Tarihi*. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Erdağı, B. (1998). “Eski Anadolu Türkçesinin Söz Varlığı ve Sözlükler”, *Kebikeç*, 6, 153-156.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam Bilimi ve İletişim*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karadavut, A. (2021). “Eski Türk Yazıtlarında Sayılar: Anlamsal Bir Yaklaşım”, *Türkbilig*, 2021(41), 71-81.
- Kaymaz, Z. (1994). “Eski Anadolu Türkçesinde Sayı Adları ve Kullanılışları”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 39(1991), 5-17.
- Korkmaz, Z. (1974). “XI. XIII. Yüzyıllar Arası Oğuzca”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 21-22(1973-1974), 41-48.
- Özdemir, H. (2009). “Refik Halit Karay’ın Üç Nesil Üç Hayat Adlı Eserinden Türkçe Sözlük’e Katkılar”, *Turkish Studies*, 4(4), 886-890.
- Şahin, E. (2013). “Tarihî ve Çağdaş Türk Yazı Dillerinde Üleştirme Sayıları”, *Dil Araştırmaları*, 12(2013), 97-116.
- Türk, O. ve Koç, F. (2022). “Kitâb-ı Güzîde’de Geçen Din ve İnançla İlgili Söz Varlığı Üzerine”, *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 8(4), 1137-1148.
- Türk, O. ve Koç, F. (2022). “Kitâb-ı Güzîde’de Geçen İbadet Adları Üzerine”, *Mecmua-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 15-21.
- Yaman, E. (2016). “Türkçenin Güncel Söz Varlığı”, *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 85-91.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimlerin Saydamlık Derecesi Bakımından Görünümü

Zeynep Buse Eser | ORCID: 0009-0005-3917-060X | zeynepeser160@gmail.com

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

ROR ID : <https://ror.org/01wntqw50>

Özet

Alanyazında deyimler saydam, yarı saydam ve opak olarak tanımlanır. Saydamlık derecesi düşük olan deyimlerin anlamlandırılabilmesi için tek kaynak bağlamdır. Opak deyimlerde anlamsal çözümleme yapma olanağının ortadan kalkması nedeniyle deyimlerin saydamlık derecesi öğrencilerin anlamı kavraması açısından önem taşır. Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki deyimlerin saydamlık derecesi bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Belge çözümlemesi yöntemi kullanılarak tasarlanan araştırmanın ilk aşamasında ders kitabındaki okuma metinlerinde saptanan 83 deyimın gerçek anlamı ve deyimse anlamı Türk Dil Kurumu sözlüklerinden belirlenmiştir. Belirlenen deyimlerin saydamlık derecesi deyimse anlamları ve gerçek anlamlarından yönelimle iki ayrı uzman tarafından çözümlenmiştir. Çözümlemenin geçerlik ve güvenilirliği için bakılan uyuşum yüzdesi %91,5 olarak hesaplanmış, uyuşum olmayan %8,5 kesit için üçüncü bir uzmandan görüş alınarak deyimlerin saydamlık derecesine karar verilmiştir. Elde edilen bulgulardan yönelimle beşinci sınıf Türkçe ders kitabında 12 saydam deyim, 32 yarı saydam deyim ve 39 opak deyimın yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: saydam deyim, yarı saydam deyim, opak deyim, figüratif dil, Türkçe ders kitabı

Atıf Bilgisi

Eser, Z. B. (2025). Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimlerin Saydamlık Derecesi Bakımından Görünümü. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 91-100.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1649161>

Geliş Tarihi	28.02.2025
Kabul Tarihi	07.04.2025
Yayın Tarihi	28.05.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



The View of Idioms in the Fifth Grade Turkish Textbook in Terms of Degree of Transparency

Zeynep Buse Eser | ORCID: 0009-0005-3917-060X | zeynepeser160@gmail.com

Ankara University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Ankara, Türkiye.

ROR ID : <https://ror.org/01wntqw50>

Abstract

In the literature, idioms are defined as transparent, semi-transparent and opaque. The only source for making sense of idioms with low transparency is the context. The degree of transparency of idioms is important for students to comprehend the meaning since the possibility of semantic analysis in opaque idioms disappears. The aim of this study is to find out how the idioms in the fifth grade Turkish textbook are distributed in terms of the degree of transparency. In the first stage of the study, which was designed using document analysis method, the literal and idiomatic meanings of 83 idioms identified in the reading texts in the textbook were determined from the dictionaries of the Turkish Language Association. The degree of transparency of the idioms was analysed by two different experts based on their idiomatic meanings and literal meanings. For the validity and reliability of the analysis, the percentage of agreement was calculated as 91.5%, and the degree of transparency of the idioms was decided by taking the opinion of a third expert for the 8.5% section that did not agree. Based on the research findings, it was concluded that there are 12 transparent idioms, 32 semi-transparent idioms and 39 opaque idioms in the fifth grade Turkish textbook.

Keywords: transparent idiom, semi-transparent idiom, opaque idiom, figurative language, Turkish textbook

Citation

Eser, Z. B. (2025). The View of Idioms in the Fifth Grade Turkish Textbook in Terms of Degree of Transparency. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 91-100.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1649161>

Date of Submission	28.02.2025
Date of Acceptance	07.04.2025
Date of Publication	28.05.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

İletişimi daha etkili kılmak ve anlatımı güçlendirmek için bireyler yazılı ve sözlü anlatımlarda deyimlere sıkça kullanır. Deyimler değişmeceli (figurative) dilin bir parçasıdır. Değişmeceli (figurative) dilin bir parçası olan deyim için kaynaklarda birçok tanım vardır. Akkök'e (2007) göre deyim birden çok sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan ve anlamı bileşenlerinden kestirilemeyen, sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıklar içeren, çözümlenemeyen, 'donmuş', kültürel uzlaşımaya dayalı dilsel birimdir. Aksan (2009:35) deyimini "belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür" biçiminde tanımlar. Cain, Oakhill ve Lemmon (2005) da deyimlerin genellikle gerçek anlamıyla yorumlanabilen fakat belirli bir bağlam içinde kullanıldığı zaman gerçek anlamını yitiren ve yeni bir anlam kazanan değişmeceli anlatımlar olduğunu belirtir.

Subaşı Uzun (1991) deyimler üzerine yaptığı çalışmada Türkçedeki deyimleri üç farklı derecelendirmeye göre sınıflandırmıştır. Birinci dereceden deyimlerde deyimleşme sürecinde meydana gelen anlam aktarımlarının etkisiyle göstergeler, göndergesel anlamlarını terk ederek birlikte deyim anlamını yansıtabilecek duruma gelirler. *Aba altından sopa göstermek* deyimini birinci dereceden deyimlere bir örnektir. İkinci dereceden deyimlerde ilk öge yan anlamı ile kullanıldığında yan anlamlı gösterge hem kendi anlamını hem de ikinci ögenin göndergesel anlamını içinde barındırdığı için deyim yapısındaki belirli özellikleri tam olarak göstermez. *Adam olmak, ağız değiştirmek* gibi deyimler ikinci dereceden deyimlere örnektir. Üçüncü dereceden deyimler, deyimleşmenin en zayıf örneklerini içerir. *Adamdan saymak* gibi deyimler üçüncü dereceden deyimlere örnektir.

Alanyazında deyimler saydam, yarı saydam ve opak olarak tanımlanır (Boers ve Demecheleer, 2001; Cain vd., 2005; Bayat ve Çetinkaya, 2014; Uçgun ve Çetinkaya, 2016). Saydamlık bir deyim gerçek ve mecazi anlamları arasındaki bağıdır. Saydam deyimlerde mecaz anlam gerçek anlamın bir uzantısı niteliğinde iken yarı saydam deyimlerde gerçek anlam ile mecazi anlam arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Opak deyimlerde ise iki anlam arasında hiçbir ilişki bulunmamaktadır. Bu bakımdan opak deyimlerdeki anlam, tanımlanmış oldukları anlatım ya da eylemdeki sözcüklerden çıkarılamaz. Saydam deyimler opak deyimlere göre daha kolay anlaşılabilir (Nippold, 2007).

Saydamlık derecesi düşük bir deyim anlamlandırılmasında yararlanılabilecek tek kaynak bağlamdır. Bu nedenle alımlayıcının

bağlamsal çıkarım ve anlamsal çözümleme stratejilerini işe koşması gerekir. Opak bir deyimle karşılaştığında öğrencilerin anlamsal çözümleme yapma olanağı ortadan kalkar. Böyle bir durumda öğrencinin deyimini anlamlandırabilmesi için kullanabileceği strateji, bağlamsal çıkarımdır. Öğrencilerin deyimleri kavrama sürecinde deyimlerin saydamlık derecesi önemli bir etkidir (Uçgun ve Çetinkaya, 2016).

Alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer verilen deyimlere ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir (Türkben, 2019; Ekinci ve Kılıç, 2021; Öztürk ve Kırmızı, 2021; Ugan, Uysal ve Aykanat Uysal, 2022). Ancak Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerin saydamlık derecesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın temel amacı beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan deyimlerin saydamlık derecesi bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, belge çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge çözümlemesi yöntemi belgeye ulaşma, belgenin özgün olup olmadığını doğrulama, belgeyi anlama-çözümleme ve veriyi kullanmadır. Belgeler, bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve resimleri içerir (Kıral, 2020).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

İlk aşamada beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerindeki deyimler belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucu beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde toplam 83 deyim saptanmıştır. Sonrasında saptanan deyimlerin gerçek anlamı ve deyimsel anlamı Türk Dil Kurumu sözlüklerinden belirlenmiş ve çözümleme çizelgesine aktarılmıştır. Deyimlerin saydamlık derecesi deyimsel anlamları ve gerçek anlamlarından yönelimle iki ayrı uzman tarafından belirlenmiştir. Elde edilen çözümlemenin geçerlik ve güvenilirliği için uzman değerlendirmeleri arası uyum yüzdesine bakılmıştır. Yapılan incelemeden sonra uzmanlar arası uyumun %91,5 olduğu görülmüştür. Uyum olmayan %8,5 kesit için üçüncü bir uzmandan görüş alınmış ve görüşler tartışılarak saydamlık derecesine karar verilmiştir.

Çizelge 1. Deyimlerin çözümlemesi

Nu	Deyim	Gerçek Anlam	Deyimsel	Saydamlık Derecesi
----	-------	--------------	----------	--------------------

			Anlamı			
1	Sevk etmek	Göndermek, götürmek.	Göndermek, götürmek.	Saydam	Yarı Saydam	Opak
2	Hoşuna gitmek	Beğenmek.	Beğenilen, duyguları okşayan, zevk veren. Bir yere doğru yönelmek; gidedurmak, uzanmak.	Saydam	Yarı Saydam	Opak
3	Hasret kalmak	Özlemek.	Özlem. Olduğu yeri ve durumu korumak, sürdürmek.	Saydam	Yarı Saydam	Opak

Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan deyimlerin saydamlık derecesi bakımından dağılımı

Araştırmanın temel amacına yönelik yapılan çözümleme sonucu beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan deyimlerin saydamlık derecesine ilişkin bulgular Çizelge 2 ve Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 2.Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan deyimlerin saydamlık derecesi

Saydam	Yarı Saydam	Opak
Dolup taşmak	Sahip çıkmak	İçinde duymak
Sevk etmek	Aklından	Dile getirmek

	çıkılmamak	
İslah etmek	Gözüne uyku girmemek	Kalbine girmek
Selam vermek	Hesap sormak	Yerine getirmek
Kıymetini bilmek	Dikkatini çekmek	Gözünün içine bakmak
Boş durmamak	Hasret kalmak	İçi içine sığmamak
Uzak durmak	Eli kalem tutmak	Pabucunu dama atmak
Taktik vermek	Türkü yakmak	Geri kalmamak
Hamle yapmak	Yardıma koşmak	Elinde olmak
Boş durmamak	Karar vermek	Ölçüyü kaçırmak

Çizelge 3.Beşincisınıf Türkçe ders kitabında yer alan deyimlerin saydamlık derecesine göre dağılımı

Saydamlık Derecesi	Sıklık	Yüzde
Saydam	12	14,6
Yarı Saydam	32	38,5
Opak	39	46,9
Toplam	83	100

Çizelge 3'te de görüldüğü üzere Türkçe ders kitabında yer alan toplam 83 deyim 12'si saydam (%14,6), 32'si (38,5) yarı saydam ve 39'u (%46,9) opak olarak bulgulanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, beşincisınıf Türkçe ders kitabında yer alan deyimlerin saydamlık derecesi bakımından dağılımını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak ders kitabındaki okuma metinlerinde yer alan 83 deyim belirlenmiştir. Belirlenen deyimlerin gerçek anlamlarını ve deyimsel anlamlarını içeren bir tablo hazırlanmıştır. Uzmanlardan hazırlanan tablodan yönelimle deyimlerin gerçek anlamı ile deyimsel anlamı arasındaki anlamsal ilişkiyi çözümlemesi ve deyimleri "saydam", "yarı saydam" ve "opak" biçiminde belirlemeleri istenmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda incelenen ders kitabında azalan sırayla *opak*, *yarı saydam* ve *saydam* deyimlerin yer aldığı görülmüştür.

Çocuk okurların tanımadıkları ve anlamını bilmedikleri deyimlerin deyimsel anlamını yapılandırmak için işlettikleri stratejilerden biri anlamsal çözümlemedir. Çocuğun anlamsal çözümleme yapabilmesi için deyim oluşturan bileşenlerden en az birinin gerçek anlamıyla deyimsel anlamı arasında ilişki bulunması gerekmektedir (Uçgun ve Çetinkaya, 2016). İncelenen beşinci sınıf ders kitabındaki deyimlerin büyük oranda saydamlık derecesi düşük yani opak olmasının çocuk okurların anlamsal çözümleme yaparak deyimsel anlamı yapılandırma olanağını ortadan kaldırdığı söylenebilir.

Öğrenciler opak deyimlerin anlamına erişmek için anlamsal çözümleme yapamasa da opak deyimlerin anlamlandırmasında bağlam olumlu bir etkisi vardır. Alanyazındaki çalışmalarda öyküleyici bağlam içinde sunulan deyimlerin, bağlam dışında tek başına sunulan deyimlere oranla daha kolay kavrandığı belirtilmektedir (Uçgun ve Çetinkaya, 2016). Bu yönüyle öğrencilerin anlamsal çözümlemeye olanak tanımayan opak deyimlerin anlamına bağlamdan çıkarım stratejisini kullanarak erişmesi olanaklıdır. İncelenen ders kitabında, bağlam dışında kavrama olanağı bulunmayan deyimlere yer verilmesi öğrencilerin opak

deyimlerikavrama konusundaki gelişimini destekleyecektir.

İncelenen ders kitabındaki deyimlerin yarıdan fazlasının ise yarı saydam ve saydam deyimlerdenoluştugu belirlenmiştir. Belirtildiğı üzere yarı saydam ve saydam deyimleri oluşturan sözcüklerden en az birinin deyimsel anlamının gerçek anlamıyla ilişkili olması çocuk okurun bu deyimlerin anlamına erişmesi için anlamsal çözümleme yapabilmesine olanak tanımaktadır. Bu duruma deyimın yer aldığı bağlam da eşlik ettiğinde çocuğun deyimsel yapıları edinmedeki gelişiminin daha hızlı ve güçlü olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akkök, A. E. (2007). Deyimlerin Anlambilimsel ve Bilişsel Özelliklerine Göre Tahmin Edilebilirliği: Yabancı Dilde Bir Uygulama. *Dil Dergisi*, 138, 18-33. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000081
- Aksan, D. (2020). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2014). Tanınırlık ve Saydamlık Derecesi Bakımından Deyimlerin Anlaşılabilirliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 205-232. <https://doi.org/10.14520/adyusbd/816>
- Boers, F. & Demecheleer, M. (2001). Measuring The Impactsof Cross-Cultural Differenceson Learners' Comprehension of Imageable Idioms. *ELT Journal*, 55(3), 255-262. <https://doi.org/10.1093/elt/55.3.255>
- Cain, K. & Oakhill, J. & Lemmon, K. (2005). The Relation Between Children's Reading Comprehension Level and Their Comprehension of Idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.09.003>
- Ekinci, B. ve Kılıç, Y. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Serbest Okuma Metinlerinin Deyim Varlığı Açısından İncelenmesi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(50), 131-138. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- İşeri, K. (2010). TürkÜniversite Öğrencilerinin Deyimleri Tahmin Etme Durumları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 385-405.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Nippold, M. A. (2007). Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults. (3rd ed.). Austin: TX: Pro-ed.
- Öztürk, İ. Y. ve Kırmızı, Ö. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 317 – 356. <https://doi.org/10.7822/omuefd.889155>
- Subaşı Uzun, L. (1991). Deyimleşme ve Türkçede Deyimleşme Dereceleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 29-39.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Uçgun, D., ve Çetinkaya, G. (2016). Gülten Dayıoğlu'nun Öykülerindeki

Deyimlerin Tanınırılık ve Saydamlık Dereceleri Bakımından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 521-537.

Ungan, S., Uysal, F., ve Aykanat Uysal, A. (2022). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyim Varlığının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 264-280. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.972612>



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİMİ



Ortaokul Öğrencilerinin Alıcı ve Üretici Eşdizimlilik Bilgisi: Okuma ve Yazma Sıklığı Değişkeni Çerçevesinde Bir İnceleme

Meryem Atilla Saban | ORCID: 0009-0005-7137-5269 | mrymatilla@gmail.com

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Ankara, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01wntqw50>

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini okuma ve yazma sıklığı değişkeni çerçevesinde incelemektir. Çalışma, ortaokul 5-8. sınıfta öğrenim gören 524 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada Çetinkaya, Kesici ve Polat'ın (2023) geliştirdiği alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini değerlendirme aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemeye göre, sekizinci sınıfların *önad+ad* yapısına ilişkin sonucu dışında katılımcıların tüm eşdizimsel yapılarla ilişkin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyi ortadır. Sekizinci sınıfların *önad+ad* yapısına ilişkin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde tüm eşdizimsel yapılarda ve toplamda sekizinci sınıfların ortalamasının diğer sınıf düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin üretici eşdizimlilik testine verdikleri doğru yanıtların ortalaması incelendiğinde beşinci ve altıncı sınıfların tüm eşdizimlilik yapılarında ve toplamda üretici eşdizimlilik bilgi düzeyinin düşük, diğer sınıf düzeylerinin ortalamasının ise tüm eşdizimlilik yapılarında ve toplamda orta olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin alıcı eşdizimlilik bilgileri ile okuma sıklıkları arasında olumlu yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu; üretici eşdizimlilik puanları ile yazma sıklıkları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: eşdizimlilik bilgisi, alıcı eşdizimlilik, üretici eşdizimlilik, sözcük bilgisi

Atıf Bilgisi

Atilla Saban, M. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Alıcı ve Üretici Eşdizimlilik Bilgisi: Okuma ve Yazma Sıklığı Değişkeni Çerçevesinde Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 101-114.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1658999>

Geliş Tarihi	16.03.2025
Kabul Tarihi	28.04.2025
Yayın Tarihi	28.05.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Secondary School Students Receptive and Productive Collocations Knowledge: An Examination within the Framework of Reading and Writing Frequency

Meryem Atilla Saban | ORCID: 0009-0005-7137-5269 | mrymatilla@gmail.com

Ankara University, Institute of Educational Sciences, Turkish Education, Ankara, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01wntqw50>

Abstract

The aim of this study is to examine the receptive and productive collocation knowledge of middle school students within the framework of the reading and writing frequency variable. The study was conducted with 524 students studying in the 5th-8th grades of middle school. The receptive and productive collocation knowledge assessment tool developed by Çetinkaya, Kesici, and Polat (2023) was used in the study. The obtained data were analyzed in the SPSS program. According to the analysis, the receptive collocation knowledge level of the participants for all collocation structures is medium, except for the result of the eighth grades regarding the adjective+noun structure. It was seen that the receptive collocation knowledge level of the eighth grades regarding the adjective+noun structure is high. When the averages were examined, it was seen that the average of the eighth grades in all collocation structures and in total was higher than the other grade levels. When the average of the correct answers given by the middle school students to the productive collocation test was examined, it was seen that the fifth and sixth grades had low productive collocation knowledge level in all collocation structures and in total. The average of other grade levels was found to be medium in all collocation structures and in total. In addition, it was seen that there was a positive, moderately significant relationship between the students' receptive collocation knowledge and their reading frequencies; and a positive, moderately significant relationship between their productive collocation scores and their writing frequencies.

Keywords: collocation knowledge, receptive collocation, productive collocation, vocabulary knowledge

Citation

Atilla Saban, M. (2025). Secondary School Students Receptive and Productive Collocations Knowledge: An Examination within the Framework of Reading and Writing Frequency. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 101-114.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1658999>

Date of Submission	16.03.2025
Date of Acceptance	28.04.2025
Date of Publication	28.05.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Sözcük bilgisi, bireyin dili anlama ve kullanma becerisiyle ilgili sözcük dağarcığını, bu sözcüklerin anlamlarını, bağlamlarını, kullanım kurallarını ve yapısal ilişkilerini kapsayan bilgi düzeyi olarak tanımlanabilir. Sözcük bilgisi, bireyin anlama ve anlatma becerilerinin temelini sağlayan bileşenlerden biridir. Dinleme ve okuma anlama becerileri, konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak tanımlanır. Birey yazarak ve konuşarak düşüncelerini dile getirir, okuyarak ve dinleyerek yeni bilgiler öğrenir. Bireyin kimi zaman dinleyici kimi zaman konuşmacı olduğu bu süreç iletişimin temelini oluşturur (Rankin, 1928: 624).

Öğrencinin sözvarlığının gelişmesinde konuştuğu dilin söz öbeklerini bilmesi önemlidir. Sözcükler her zaman rastlantısal biçimde birlikte kullanılmaz. Bazı sözcükler birbiriyle daha sık yan yana gelir ve birlikte kullanılır. Bunun sonucunda da eşdizimlilik ortaya çıkar. Eşdizimlilik, dil kullanıcısının seçimi doğrultusunda anlamsal yapı oluşturmak amacıyla bir dizgede sıklıkla yan yana gelmiş en az iki sözcüğün birbirini gerektirmesi sonucu oluşan nedensizlik ve uzlaşımsallık özelliği gösteren üretimsel yapılardır (Çetinkaya, Kesici ve Polat, 2023).

İngilizce *collocation* terimini Aksan (1999: 75) birliktelik, Vardar (2002: 94) *eşdizimlilik* terimleriyle Türkçeye aktarmıştır. Vardar, eşdizimlilik terimini “İki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması” olarak tanımlar. Bireyin eşdizimlilik bilgisi alıcı ve üretici olarak iki ulamda ele alınır. *Alıcı sözvarlığı bireyin dinleme, okuma ve metni anlamlandırma sürecinde gerçekleştirmiş olduğu sözcüksel algılamaya dayanır* (Çetinkaya, Kesici ve Polat, 2023). *Alıcı eşdizimlilik*, bir dilde belirli sözcüklerin yan yana nasıl kullanıldığını ve birbirleriyle nasıl anlam ilişkileri kurduğunu anlayabilme becerisidir. Bu, bireyin dinleme veya okuma sırasında karşılaştığı sözcük öbeklerinin (örneğin, "karar vermek," "şiddetli yağmur") doğal ve anlamlı olup olmadığını tanıyabilmesini içerir.

Üretici sözvarlığı konuşma ve yazma aracılığıyla metin üretme sürecinde yararlanılan sözcüklere gönderimde bulunur (Çetinkaya, Kesici ve Polat, 2023). *Üretici eşdizimlilik*, bir dilde doğal ve anlamlı sözcük birleşimleri oluşturabilme becerisidir. Bu, bireyin yazarken veya konuşurken doğru ve yaygın olarak kullanılan sözcük öbeklerini seçebilmesini kapsar.

Alıcı ve üretici eşdizimli yapılar, dilin anlama ve anlatma becerilerinde önemli rol oynar, çünkü bir dildeki doğal sözcük birleşimlerini tanıma ve kullanabilme, etkili iletişimin temel bileşenlerinden biridir. Alıcı eşdizimlilik, bireyin okuma veya dinleme sırasında karşılaştığı sözcüklerin yan yana nasıl kullanıldığını anlayabilmesini sağlar. Üretici eşdizimlilik, konuşma ya da yazma sırasında uygun ve doğal eşdizimli sözcükleri seçerek kendini etkili bir biçimde dile getirmeyi sağlar. Dile egemen olan bir birey, sözcükleri anlamlı ve akıcı

biçimde bir araya getirebilir, bu da iletişimin niteliğini artırır. Yanlış eşdizimler kullanıldığında ileti açık olsa da doğal bir anlatım sağlanamaz, bu da özellikle resmi veya bilimsel iletişimde istenmeyen bir durum yaratır.

Bireyin dili kullanımındaki başarısının en önemli göstergesi sözcüklerdir. Dilin kullanım olanaklarından yararlanmayı başarabilmek, dilin dizgeli yapısının en küçük yapı taşı olan sözcükleri içerik ve kavram alanlarıyla doğru anlamlandırabilmek bu bağlamda çok önemlidir (Mert Lüle, 2013). Eşdizimli sözcük bilgisi, anlama sürecini destekler. Alıcı, bir metinde yer alan her sözcükle ilgilenmek zorunda kalmadan, metni anlayabilir (Nesselhauf, 2005: 2). Öğrencilerin, etkili bir iletişimin bütününi oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde, hedef dilin konuşucuları gibi doğal ve yaratıcı bir dil kullanımına erişebilmeleri için, eşdizimli sözcük bilgisine gereksinimi vardır (Altıkulaçoğlu, 2010).

Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı ile sözcük dağarcığının varlığı arasında yakın bir ilgi vardır. Sözcük dağarcığının zayıf veya varlık olması hem anlama hem de anlatma becerisini etkiler. Buradan yönelimle insanların birbirlerini anlamasında sözcüklerin önemli bir işlevi olduğu söylenebilir (Güzel, 2015).

Bir dilde konuştuğunu ve yazdığını doğru dile getirebilmek, dinlediğini ya da okuduğunu doğru anlamak için, o dilin sözcüklerinin etkin bir kullanıcısı olmak çok önemlidir (Altıkulaçoğlu, 2010: 148). Öğrenciler anlatmak istediklerini tam olarak dile getirebilecek hazır bileşimleri, diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükleri bilmediklerinde, dilbilgisi kurallarına dayalı uzun sözceler oluşturmak zorunda kalır. Bu da konuşma ya da yazma sürecinde, iletişimin aksamasına ve yanlış anlaşılmaya neden olur (Altıkulaçoğlu, 2010). Eşdizimlilik bilgisi, öğrencinin metin üretiminden kaynaklanan dil bilimsel işlem yükünü azaltır, öğrencilerin konuşma ve bilhassa yazma becerilerindeki yetkinliği artırır, öğrencinin yazılı ve sözlü ifadesinin doğal ve akıcı olmasını sağlar (Doğan, 2019)

Alıcı eşdizimlilik bilgisinin gelişebilmesi için girdi sağlanması önemlidir. Bunun için de bireyin okuma eylemini sıklıkla gerçekleştirmesi gerekir. Thorndike (1973) ve May'in (1986) araştırmaları okuyarak sözcük dağarcığı varışlaşan bireyin kavrama becerilerinin de diğer bireylere göre hızla geliştiğini göstermektedir (Batur, Özcan ve Sağcan, 2019). Bireyin alıcı eşdizimlilik bilgisi ne kadar genişse üretici eşdizimlilik bilgisi de o kadar geniştir. Üretici eşdizimlilik bilgisinin gelişme sınırı alıcı eşdizimlilik bilgisinin genişliğine bağlıdır. Bireyin yazma eylemini sıklıkla gerçekleştirmesi üretici eşdizimliliğe katkıda bulunur. Sözcüksel Yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu vurgulayan Chandra (2014) yaptığı çalışmada, Sözcüksel Yaklaşım kullanarak öğrencilerde doğru eşdizimlilik ya da söz öbeği kullanma yetisinin arttığını belirtir (Turan ve Çubukçu, 2019).

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin alıcı ve üretici

eşdizimlilik bilgisi düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin üretici eşdizimlilik bilgi düzeyi nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma sıklıklarıyla alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin yazma sıklıklarıyla üretici eşdizimlilik bilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgilerini okuma ve yazma sıklığı değişkeniyle incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun bir biçimde desenlenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışma Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan bir ortaokulun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören toplam 524 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Öğrenci sayısı	Yüzde
Beşinci	139	26,5
Altıncı	119	22,7
Yedinci	159	30,3
Sekizinci	107	20,5
Toplam	524	100

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada veri toplama aracı olarak Çetinkaya, Kesici ve Polat'ın (2023) alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini değerlendirme aracı kullanılmıştır. Uygulamadan önce katılımcılar veri toplama aracı konusunda bilgilendirilmiştir. Daha sonra veri toplama aracı dağıtılarak öğrencilerden yanıtlamaları istenmiştir.

Verilerin çözümlemesinde SPSS 24.0 programından ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. Elde edilen verilerle öğrencilerin alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgi düzeyleri, okuma sıklıklarıyla alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasındaki

ilişki, yazma sıklıklarıyla üretici eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki tablolarla belirtilmiştir.

Bulgular

Ortaokul Öğrencilerinin Alıcı Eşdizimlilik Bilgi Düzeyleri

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul öğrencilerinin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular şöyledir:

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Düzye	Standart sapma	En küçük değer	En büyük değer
Önad+ad	5,00	139	2,56	Orta	1,07	0,00	4,00
	6,00	119	2,21	Orta	1,16	0,00	4,00
	7,00	159	2,60	Orta	0,99	0,00	4,00
	8,00	107	2,84	Yüksek	1,04	0,00	4,00
	Toplam	524	2,55	Orta	1,08	0,00	4,00
Ad+eylem	5,00	139	1,58	Orta	0,98	0,00	4,00
	6,00	119	1,73	Orta	1,07	0,00	4,00
	7,00	159	1,94	Orta	1,19	0,00	4,00
	8,00	107	2,29	Orta	1,12	0,00	4,00
	Toplam	524	1,87	Orta	1,12	0,00	4,00
Ad+ad	5,00	139	1,73	Orta	0,89	0,00	4,00
	6,00	119	1,59	Orta	1,02	0,00	4,00
	7,00	159	2,01	Orta	1,07	0,00	4,00
	8,00	107	2,24	Orta	1,10	0,00	4,00
	Toplam	524	1,89	Orta	1,04	0,00	4,00
Belirteç+önad	5,00	139	1,86	Orta	0,88	0,00	4,00
	6,00	119	1,76	Orta	1,02	0,00	4,00
	7,00	159	1,64	Orta	1,01	0,00	4,00
	8,00	107	1,94	Orta	1,05	0,00	4,00
	Toplam	524	1,79	Orta	0,99	0,00	4,00
Belirteç+eylem	5,00	139	1,63	Orta	1,04	0,00	4,00
	6,00	119	1,50	Orta	1,16	0,00	4,00
	7,00	159	1,97	Orta	1,20	0,00	4,00
	8,00	107	2,21	Orta	1,19	0,00	4,00
	Toplam	524	1,82	Orta	1,17	0,00	4,00
Toplam	5,00	139	9,37	Orta	2,53	3,00	16,00
	6,00	119	8,79	Orta	3,62	0,00	18,00
	7,00	159	10,15	Orta	3,57	0,00	18,00
	8,00	107	11,52	Orta	3,55	2,00	18,00
	Toplam	524	9,91	Orta	3,46	0,00	18,00

“Önad+ad” alıcı eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2.56$, 6. sınıfların $\bar{X} = 2.21$, 7. sınıfların $\bar{X} = 2.64$, 8. sınıfların $\bar{X} = 2.84$, tüm öğrencilerinse $\bar{X} = 2.55$ 'tir. Bu puanlara göre 8. sınıf öğrencilerin “önad+ad” alıcı eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri yüksek, diğer sınıf düzeylerinde ve tamamında ortadır.

“Ad+eylem” alıcı eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin

puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.58$, 6. sınıfların $\bar{X}=1.73$, 7. sınıfların $\bar{X}=1.94$, 8. sınıfların $\bar{X}=2.29$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.87$ 'dir. Bu puanlara göre öğrencilerin "ad+eylem" alıcı eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri ortadır.

"Ad+ad" alıcı eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.73$, 6. sınıfların $\bar{X}=1.59$, 7. sınıfların $\bar{X}=2.01$, 8. sınıfların $\bar{X}=2.24$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.89$ 'dur. Bu puanlara göre öğrencilerin "ad+ad" alıcı eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri ortadır.

"Belirteç+önad" alıcı eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.86$, 6. sınıfların $\bar{X}=1.76$, 7. sınıfların $\bar{X}=1.64$, 8. sınıfların $\bar{X}=1.94$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.79$ 'dur. Bu puanlara göre öğrencilerin "belirteç+önad" alıcı eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri ortadır.

"Belirteç+eylem" alıcı eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.63$, 6. sınıfların $\bar{X}=1.50$, 7. sınıfların $\bar{X}=1.97$, 8. sınıfların $\bar{X}=2.21$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.82$ 'dir. Bu puanlara göre öğrencilerin "belirteç+eylem" alıcı eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri ortadır.

5. sınıf öğrencilerinin alıcı eşdizimlilik puanlarının ortalaması $\bar{X}=9.37$, 6. sınıfların $\bar{X}=8.79$, 7. sınıfların $\bar{X}=10.15$, 8. sınıfların $\bar{X}=11.52$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=9.91$ 'dir. Bu puanlara göre öğrencilerin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri ortadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Üretici Eşdizimlilik Bilgi Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu "Ortaokul öğrencilerinin üretici eşdizimlilik bilgi düzeyleri nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu ortaya çıkan bulgular şöyledir:

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin üretici eşdizimlilik bilgi düzeyleri

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Düzyey	Standart sapma	En küçük değer	En büyük değer
Önad+ad	5,00	139	0,82	Düşük	0,77	0,00	3,00
	6,00	119	1,27	Düşük	0,97	0,00	3,00
	7,00	159	1,56	Orta	0,82	0,00	3,00
	8,00	107	2,13	Orta	0,80	0,00	4,00
	Toplam	524	1,41	Orta	0,96	0,00	4,00
Ad+eylem	5,00	139	0,54	Düşük	0,75	0,00	4,00
	6,00	119	0,94	Düşük	1,12	0,00	4,00
	7,00	159	1,75	Orta	1,25	0,00	4,00
	8,00	107	2,23	Orta	1,10	0,00	4,00
	Toplam	524	1,34	Orta	1,25	0,00	4,00
Ad+ad	5,00	139	0,37	Düşük	0,63	0,00	3,00
	6,00	119	0,82	Düşük	1,02	0,00	4,00
	7,00	159	1,63	Orta	1,27	0,00	4,00
	8,00	107	2,23	Orta	1,25	0,00	4,00
	Toplam	524	1,23	Düşük	1,28	0,00	4,00
Belirteç+önad	5,00	139	1,28	Düşük	1,04	0,00	4,00
	6,00	119	1,75	Orta	1,24	0,00	4,00
	7,00	159	2,13	Orta	1,01	0,00	4,00

	8,00	107	2,31	Orta	1,03	0,00	4,00
	Toplam	524	1,85	Orta	1,15	0,00	4,00
Belirteç+eylem	5,00	139	0,88	Düşük	0,83	0,00	3,00
	6,00	119	1,05	Düşük	1,00	0,00	4,00
	7,00	159	1,59	Orta	1,15	0,00	4,00
	8,00	107	1,90	Orta	1,10	0,00	4,00
	Toplam	524	1,34	Orta	1,10	0,00	4,00
Toplam	5,00	139	3,89	Düşük	2,67	0,00	12,00
	6,00	119	5,82	Düşük	4,12	0,00	18,00
	7,00	159	8,66	Orta	4,04	1,00	18,00
	8,00	107	10,80	Orta	3,94	0,00	17,00
	Toplam	524	7,19	Orta	4,52	0,00	18,00

“Önad+ad” üretici eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=0.82$, 6. sınıfların $\bar{X}=1.27$, 7. sınıfların $\bar{X}=1.56$, 8. sınıfların $\bar{X}=2.13$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.41$ ’dir. Bu puanlara göre 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin “önad+ad” üretici eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri düşük, 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin tamamının bilgi düzeyleri ise ortadır.

“Ad+eylem” üretici eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=0.54$, 6. sınıfların $\bar{X}=0.94$, 7. sınıfların $\bar{X}=1.75$, 8. sınıfların $\bar{X}=2.23$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.34$ ’tür. Bu puanlara göre 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin “ad+eylem” üretici eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri düşük, 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin tamamının bilgi düzeyleri ise ortadır.

“Ad+ad” üretici eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=0.37$, 6. sınıfların $\bar{X}=0.82$, 7. sınıfların $\bar{X}=1.63$, 8. sınıfların $\bar{X}=2.23$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.23$ ’tür. Bu puanlara göre 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin “ad+ad” üretici eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri orta, 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin tamamının bilgi düzeyleri ise düşüktür.

“Belirteç+önad” üretici eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.28$, 6. sınıfların $\bar{X}=1.75$, 7. sınıfların $\bar{X}=2.13$, 8. sınıfların $\bar{X}=2.31$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.85$ ’tir. Bu puanlara göre 5. sınıftaki öğrencilerin “belirteç+önad” üretici eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri düşük, 6., 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin tamamının bilgi düzeyleri ise ortadır.

“Belirteç+eylem” üretici eşdizimlilik türünde 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması $\bar{X}=0.88$, 6. sınıfların $\bar{X}=1.05$, 7. sınıfların $\bar{X}=1.59$, 8. sınıfların $\bar{X}=1.90$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=1.34$ ’tür. Bu puanlara göre 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin “belirteç+eylem” üretici eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri düşük, 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin tamamının bilgi düzeyleri ise ortadır.

5. sınıf öğrencilerinin üretici eşdizimlilik puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.89$, 6. sınıfların $\bar{X}=5.82$, 7. sınıfların $\bar{X}=8.66$, 8. sınıfların $\bar{X}=10.80$, tüm öğrencilerinse $\bar{X}=7.19$ ’dur. Bu puanlara göre 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin üretici eşdizimlilik türünde bilgi düzeyleri düşük, 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin tamamının bilgi düzeyleri ise ortadır.

Tablo 1 ile Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin üretici eşdizimlilik puanları alıcı eşdizimlilik puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Sıklıklarıyla Alıcı Eşdizimlilik Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü sorusu “Ortaokul öğrencilerinin okuma sıklıkları ile alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümlemede ortaya çıkan bulgular şöyledir:

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin okuma sıklıklarıyla alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki

	Eşdizimsel yapı	Okuma Sıklığı
Alıcı eşdizimlilik	Önad+ad	.260**
	Ad+eylem	.226**
	Ad+ad	.332**
	Belirteç+önad	.223**
	Belirteç+eylem	.243**
	Toplam	.401**

**p<.01

Öğrencilerin “önad+ad”, “ad+eylem”, “belirteç+önad” ve “belirteç+eylem” alıcı eşdizimlilik türlerinden aldıkları puanlar ile okuma sıklıkları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Öğrencilerin “ad+ad” alıcı eşdizimlilik türünden aldıkları puanlar ile okuma sıklıkları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Ayrıca öğrencilerin alıcı eşdizimlilik puanları ile okuma sıklıkları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.401$, $p<0.01$).

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Sıklıklarıyla Üretici Eşdizimlilik Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü sorusu “Ortaokul öğrencilerinin yazma sıklıklarıyla üretici eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümlemede ortaya çıkan bulgular şöyledir:

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin yazma sıklıklarıyla üretici eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki

	Eşdizimsel yapı	Okuma Sıklığı
Üretici eşdizimlilik	Önad+ad	.337**
	Ad+eylem	.409**
	Ad+ad	.416**
	Belirteç+önad	.385**
	Belirteç+eylem	.417**
	Toplam	.502**

**p<.01

Öğrencilerin “önad+ad”, “ad+eylem”, “belirteç+önad”, “ad+ad” ve

“belirteç+eylem” üretici eşdizimlilik türlerinden aldıkları puanlar ile yazma sıklıkları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Ayrıca öğrencilerin üretici eşdizimlilik puanları ile yazma sıklıkları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.502$, $p<0.01$).

Sonuç

Temel amacı ortaokul öğrencilerinin alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisi düzeylerini belirlemek olan bu çalışmada ortaokul 5-8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini değerlendirme aracı uygulanmıştır. Yapılan çözümlemeye göre, sekizinci sınıfların *önad+ad* yapısına ilişkin sonucu dışında katılımcıların tüm eşdizimsel yapılara ilişkin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyi ortadır. Sekizinci sınıfların *önad+ad* yapısına ilişkin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde tüm eşdizimsel yapılarda ve toplamda sekizinci sınıfların ortalamasının diğer sınıf düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Altıncı sınıfların *önad+ad*, *ad+ad*, *belirteç+eylem* yapılarındaki ve toplamdaki ortalamasının beşinci sınıflardan düşük olması dikkat çekicidir. Öte yandan yedinci sınıfların *belirteç+önad* eşdizimlilik yapısına ilişkin bilgi düzeyinin hem altıncı hem de beşinci sınıflardan düşük olduğu görülmüştür.

Alıcı eşdizimlilik, bir öğrencinin eşdizimli yapıları okuma veya dinleme yoluyla tanıyıp anlamlandırma becerisini ifade eder (Nation, 2001). Daha önce de belirtildiği gibi, eşdizimlilik bir sözcüğün belirli diğer sözcüklerle doğal bir biçimde eşleşme eğilimi göstermesi anlamına gelir (Sinclair, 1991). Öğrencilerin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri sınıflara göre değişiklik gösterebilir. Bu, dil edinimi, sözcük dağarcığı gelişimi ve karşılaşılan dil girdisi ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışma çerçevesinde altıncı sınıf katılımcılarının *önad+ad*, *ad+ad*, *belirteç+eylem* yapılarında ve toplamda beşinci sınıflardan daha düşük başarımlar göstermesi bu kümeye özgü bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü sınıf düzeyi arttıkça öğrenciler daha fazla ve soyut eşdizimli yapılarla karşılaşır.

Öğrenciler, *okula gitmek*, *ödev yapmak* gibi kullanım sıklığı yüksek eşdizimli yapıları daha kolay tanır (Ellis, 1997). Ancak, düşük sıklıklı eşdizimli yapıları anlamakta zorlanırlar, çünkü bu yapılar henüz sınırlı sözcük dağarcıkları içinde yer almaz (Webb et al., 2013). Çalışmalarda öğrencilerin alıcı eşdizimlilik bilgisini geliştirmek için onlara yoğun okuma ve dinleme etkinlikleri yaptırılması gerektiği belirtilmektedir (Biber & Conrad, 1999; Nation, 2013; Boers, 2021). Böylece öğrenciler doğal bağlam içinde farklı eşdizim yapıları tanıma olanağına kavuşabilir. Ayrıca derlem tabanlı bir yaklaşımla kullanım sıklığına göre eşdizimli yapıların seçilerek öğrencilere öğretilmesi yöntemi de öğrencilerin doğru aşamada gerekli eşdizimli yapılarla karşılaşmasına olanak sağlayabilir (Sinclair, 1991).

Ortaokul öğrencilerinin üretici eşdizimlilik testine verdikleri doğru yanıtların ortalaması incelendiğinde beşinci ve altıncı sınıfların tüm eşdizimlilik

yapılarında ve toplamda üretici eşdizimlilik bilgi düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Yedinci ve sekizinci sınıfların ortalamasının ise tüm eşdizimlilik yapılarında ve toplamda orta olduğu görülmüştür. Üretici eşdizimlilik, öğrencinin eşdizimli yapıları konuşma veya yazma yoluyla etkin olarak kullanabilme yetisidir (Nation, 2013). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin üretici eşdizimlilik düzeylerinin sınıf düzeylerine bağlı olarak gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Schmitt, 2000; Laufer & Waldman, 2011). Bu çalışmada da benzer sonuç elde edilmiştir.

Öğrenciler genellikle yüksek sıklıklı eşdizimliliği üretmekte daha başarılıdır. Ancak, düşük sıklıklı ve bağlama dayalı eşdizimli yapılar üretici aşamada daha geç gelişir (Boers & Lindstromberg, 2009; Durrant & Schmitt, 2010). Öğrencilerin üretici eşdizimlilik bilgilerini geliştirmek için yazı ve konuşmalarında hedeflenen eşdizimli yapıları kullanmalarını sağlayacak etkinlikler yaptırılabilir. Yanlış çözümlemesi ve geri bildirim süreciyle öğrenme süreçleri desteklenebilir (Laufer & Waldman, 2011).

Yapılan inceleme sonucunda katılımcıların alıcı eşdizimlilik bilgi düzeylerinin üretici eşdizimlilik bilgi düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme sürecinde, alıcı eşdizimlilik üretici eşdizimlilikten daha önce gelişir çünkü öğrenciler önce bu yapıları okuma ve dinleme yoluyla öğrenir, daha sonra üretimde kullanmaya başlar (Laufer & Waldman, 2011). Alıcı eşdizimlilik üretici eşdizimliliğe kıyasla daha hızlı gelişir, çünkü eşdizimli yapıları tanımak, onları doğru biçimde kullanmaktan daha az bilişsel yük gerektirir (Schmitt, 2000). Alıcı eşdizimlilik, üretici eşdizimlilikten daha hızlı gelişir, ancak dil yeterliğinin artırılması için iki beceri de eş zamanlı olarak geliştirilmelidir. Bu süreç, öğrencinin maruz kaldığı dil girdisi, bilişsel sıgaları ve eğitim ortamları ile doğrudan ilişkilidir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma sıklıklarıyla alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin çözümlemeler *önad+ad*, *ad+eylem*, *belirteç+önad* ve *belirteç+eylem* eşdizimlilik yapıları ile okuma sıklığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Öte yandan *ad+ad* alıcı eşdizimlilik yapısına ilişkin bilgi düzeyi ile okuma sıklığı arasında olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Toplam puanlar ile okuma sıklığı arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar okuma sıklığı ile alıcı eşdizimlilik bilgi arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuçtan yönelimle bireyin alıcı eşdizimlilik bilgisini beslemek ve geliştirmek için daha sık okuma eylemi gerçekleştirmesi gerektiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma sıklıklarıyla alıcı eşdizimlilik bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin çözümlemeler *önad+ad*, *ad+eylem*, *belirteç+önad*, *belirteç+eylem* eşdizimlilik yapıları ile yazma sıklığı arasında olumlu yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca toplam puanlar ile yazma sıklığı arasında da olumlu yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçtan yönelimle bireyin üretici eşdizimlilik

bilgisini geliştirmek için daha sık yazma eylemi gerçekleştirmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak ortaokul ğrencilerinin tüm sınıf düzeylerin alıcı eşdizimlilik bilgi düzeylerinin orta olduğu görülmüştür. Öte yandan üretici eşdizimlilik bilgilerinin ise beşinci ve altıncı sınıflarda düşük, yedinci ve sekizinci sınıflarda orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca alıcı eşdizimlilik bilgisi ile okuma sıklığı arasında, üretici eşdizimlilik ile de yazma sıklığı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yönelimle öğrencilerin alıcı eşdizimlilik bilgilerini beslemek için okuma ve dinleme uygulamalarının, üretici eşdizimlilik bilgilerini beslemek için de üretim olanağı tanıyan yazma ve konuşma uygulamalarının yapılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1999). Anlambilim. Ankara: Engin Yayınevi.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 6(148), 37-52. DOI:10.1501/Dilder 0000000129
- Batur Z., Özcan Z. H., & Sağcan C. Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 33-55.
- Biber, D., & Conrad, S. (1999). *Lexical bundles in conversation and academic prose*. In H. Hasselgard & S. Oksefjell (Eds.), *Out of corpora: Studies in honour of Stig Johansson* (pp. 181–190). Rodopi.
- Boers, F. (2021). *Evaluating second language vocabulary and grammar instruction: A synthesis of the research on teaching words, phrases, and patterns*. Routledge.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Palgrave Macmillan.
- Chandra, P. (2014). Teaching collocation using lexical approach as used in made Frida Yulia's vocabulary: lexically-based second thousands words of general service list book. *Journal Social Humaniora*. 7,2,150-172.
- Çetinkaya, G., Kesici, S., & Polat, B. (2023). Alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Dil Dergisi*, 174(2), 23-44. <https://doi.org/10.33690/dilder.1396828>
- Doğan, N. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve öğrencilerin eşdizim yeterlikleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 115-122. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3810>
- Durrant, P., & Schmitt, N. (2010). *Adult learners' retention of collocations from exposure*. *Second Language Research*, 26(2), 163-188.
- Ellis, N. C. (1997). *Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning*. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge University Press.
- Güzel, G. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretiminin yaratıcı dil öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). *Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English*.

- Language Learning, 61(2), 647-672.
- May, F.B. (1986). Reading as communication: an interactive approach. Merrill
- Nesselhauf, N. 2005. Collocations in a Learner Corpus. John Benjamins Publishing Company.
- Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Rankin, P. (1928). The importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623-630.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Thorndike, R.L. (1973). Reading comprehension education in fifteen countries. New York.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual*.
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. C.-S. (2013). *Incidental learning of collocation*. Language Learning, 63(1), 91-120.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ

Mardin Arapça Diyalektinde Türkçeden Ödünçlemeler ve Türleri

Ahmet Abdülhadioğlu | ORCID: 0000-0003-4943-5956 | ahmetabdulhadioglu@gmail.com
Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü, Mardin, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/0396cd675>

Özet

Çok kültürlülüğün ve çok dilliliğin olduğu Türkiye’de farklı bölgelerde konuşulan dillerden biri de Arapçadır. Bu dil, farklı diyalektler şeklinde yaygın olarak Siirt, Hatay, Şanlıurfa ve Mardin’de ve kısmen Batman, Bitlis, Muş gibi şehirlerle bu şehirlere bağlı ilçe ve köylerde konuşulmaktadır. Bu şehirlerden biri olan Mardin’de konuşulan Arapça diyalekt, kısmen Kürtçe ve Süryanice, ama daha yaygın bir şekilde baskın dil olan Türkçeden etkilenmiştir. Aynı bölgede çok dilliliğin yaygın olduğu durumlarda söz konusu dillerin birbirinden etkilenmeleri zaten doğal ve beklenen bir durumdur. Söz konusu durum, Türkçenin baskın dil olarak konuşulduğu Mardin’de de geçerlidir ve bu dilden Mardin Arapça diyalektine geçen kelimelerin bir kısmı doğrudan ödünçleme, bir kısmı da başka bir dil aracılığıyla dolaylı ödünçleme şeklinde geçmiştir. Bahsi geçen ödünçlemeler, yalnızca sözcüklerden ibaret olmayıp, ikileme, deyim, atasözü, kalıp ifade şeklinde de olmuştur. Deyim ve atasözleri ise Mardin Arapça diyalektinde daha çok kopyalama yoluyla, anlam aktarımı şeklinde olmaktadır. Sözcük düzeyindeki ödünçlemelerde isim soylu sözcüklerin miktarının fiil soylu sözcüklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Tümce içi ödünçlemelerde kod kaydırımı ve dil karmaşasının meydana gelebildiği, iki dilli bireylerin anadillerindeki bu tür ödünçlemelerde çoğunlukla konuşma esnasında söyleyişi kolaylaştırma, bireyin zahmetsizce bildiği diller arasında geçiş yapma durumu söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Türkçe, Mardin, diyalekt, ödünçleme

Atf Bilgisi

Abdülhadioğlu, A. (2025). Mardin Arapça Diyalektinde Türkçeden Ödünçlemeler ve Türleri. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 115-134.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1670114>

Geliş Tarihi	04.04.2025
Kabul Tarihi	13.05.2025
Yayın Tarihi	28.05.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Köreleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışmada kullanılan veriler, Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 05.03.2025 tarih ve E-79906804-020-188808 sayılı kararı ile onaylanmış etik kurul izni kapsamında toplanmıştır. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Turkish Loanwords and Their Types in Mardin Arabic Dialect

Ahmet Abdülhadioglu | ORCID: 0000-0003-4943-5956 | ahmetabdulhadioglu@gmail.com
Mardin Artuklu University, Faculty of Literature, Department of Arabic Language and Literature,
Mardin, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/0396cd675>

Abstract

Arabic is one of the languages spoken in different regions of multicultural and multilingual Turkey. It is widely spoken in different dialects in Siirt, Hatay, Şanlıurfa and Mardin, and partly in Batman, Bitlis, Muş and their districts and villages. The Arabic dialect spoken in Mardin, one of these cities, is partly influenced by Kurdish and Syriac, but more commonly by the dominant language, Turkish. When multilingualism is widespread in the same region, it is natural and expected that these languages will be influenced by each other. This is also the case in Mardin, where Turkish is spoken as the dominant language, and some of the words that have passed from this language to the Arabic dialect of Mardin are direct loanwords, while others are indirect loanwords through another language. These loanwords were not only words, but also phrases, idioms, proverbs and stereotypes. Idioms and proverbs, on the other hand, in the Arabic dialect of Mardin, are mostly copied, transferring meaning. In lexical loanwords, it is observed that the amount of nouns is higher than that of verbs. In intrasentential loanwords, code-switching and language confusion may occur, and in such loanwords in the native languages of bilinguals, there is often a situation of facilitating speech during the conversation and effortlessly switching between the languages that the individual knows.

Keywords: Arabic, Turkish, Mardin, dialect, loanword

Citation

Abdülhadioglu, A. (2025). Turkish Loanwords and Their Types in Mardin Arabic Dialect. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 115-134.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1670114>

Date of Submission	04.04.2025
Date of Acceptance	13.05.2025
Date of Publication	28.05.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	The data used in this study were collected within the scope of ethics committee permission approved by Mardin Artuklu University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 05.03.2025 and numbered E-79906804-020-188808. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Yaşayan birer organizma niteliğindeki diller, farklı dil ve kültürlerle etkileşimle birlikte zamanla değişime uğrayabilmektedir. Söz konusu değişim, dilin fonetik, semantik, morfolojik ve sentaks düzeyinde gerçekleşebilmektedir. Değişim bu manada mevzu bahis diyalektler söz konusu olduğunda kendini daha çok hissettirmekte ve değişime konu olan unsurların sayısı artabilmektedir.

Farklı toplum ve kültürler arası etkileşim, beraberinde bilgi alışverişini, iletişim ve paylaşımın artmasını, diller arasındaki etkileşimi de beraberinde getirmiş; dillerin birbirleriyle olan ilişkileri dildeki ödünçlemelerin (borrowing) artmasına neden olmuştur (Erkınay, 2012: 126). Bazen bir kültür varlığı olarak dilin tek bir sözcüğü bile ulusun inançları, gelenekleri ve bireyler arasındaki ilişkileri hakkında bilgi verebilecek niteliktedir (Aksan, 2009: I/67). Kelime ödünçlemeleri hemen hemen her dilde mevcuttur. Bu kelimeler, zamanla kullanıldıkları dilin sözcük ve sesdizimsel özelliklerine, sözdizimsel yapısına uygun değişimler geçirirler (Günay, 2007: 47). Dile ait bazı unsurların başka dile geçmesi şeklinde gerçekleşen ödünçleme, diller arasındaki etkileşimin en yaygın örneklerinden biridir. Ödünçlemelerin dinsel yakınlaşmalar, birlikte yaşama, ticaret gibi ilişkilerin ölçüsü oranında dilden dile aktarımı artabilmektedir (Aksan, 2009: I/137). Ödünçlemede alıcı dil kelime, kalıp ifade ve diğer dilsel unsurları bazen olduğu gibi alırken, bazen de morfolojik ve semantik açıdan kendi sahip olduğu dilsel özelliklere uyarlayabilmektedir. Olgusal, fonolojik, biçimbilimsel, deyimsel, anlamsal, biçimbirimsel, yapısal, söz dizimsel ve yapay olmak üzere birçok farklı türleri olan (Gaznevi, 2020: 96-102) ödünçlemelerin, aslında bireyler ve kültürler arası etkileşimin bir sonucu olduğu ve dili daha dinamik ve canlı kıldığı da bir gerçektir.

Bu çalışmada, baskın dil olan Türkçenin Mardin’de konuşulan Arapça diyalektine semantik, morfolojik olarak ve sentaks kuralları açısından etkisine değinilecektir. Burada konuşulan Arapça diyalekt birçok açıdan fasih Arapçaya ait özellikleri taşımakla birlikte morfolojik ve sentaks kuralları açısından uzun ve yoğun ilişkiler sonucunda dönüşüme uğramıştır (Mutlu, 2021: 183). Söz konusu dönüşümlerin dilsel temas yanında, sosyal, kültürel nedenleri de olabilmektedir. Zira çokkültürlülüğün ve çok dilliliğin olduğu Mardin’de, bu dönüşümlerin yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Teknolojinin gelişmesi ve sosyal medya kullanımının artması gibi sebepler, değişimin hızını daha da artırmıştır.

Araştırma Yöntemi

Saha çalışmasının örnekleme, Mardin merkez ile ilçe ve ilçelere bağlı köylerden oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan verilerin bir kısmı 2016’da yürütülen ve Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen “Mardin ve Çevresi Arapça Sözlü Kültürü” isimli proje kapsamında elde edilen 3900 kelime arasından seçilmiş, sentaks düzeyindeki örneklendirmelerde ise 2025 yılı içinde “yarı-yapılandırılmış mülakat” tekniği ile görüşmeler yapmak suretiyle elde edilen veriler kullanılmıştır.

Saha çalışmasında yapılan mülakatlarda yaş ortalaması 62'dir. Bu görüşmelerin 10'u Mardin merkezde, 6'sı ise merkeze bağlı ilçe ve köylerde yapılmıştır. Görüşmecilerin 9'u erkek, 7'si ise kadınlardan oluşmaktadır.

“Mardin ve Çevresi Arapça Dialektine Ait Sözlü ve Kültürel Unsurları Derleme Çalışması” başlığı altında bir yıl boyunca yapılacak olan araştırma ve derleme çalışmaları için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan E-79906804-020-188808 sayılı ve 05.03.2025 tarihli etik kurul onayı alınmış, ayrıca görüşmeciler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve onam formları imzalatılmıştır.

Makalede yer alan Mardin Arapça diyalektine ait kelimelerin transkripsiyonunda DİA’da uygulanan sistem kullanılmış, söz konusu sistem dışında farklı şekillerde sesletilen bazı harfler aşağıda gösterilmiştir:

1: Θ

C: ġ

$$S: S$$

ç: č

j: ž

Uzun sesletilen o harfi: ō

Uzun sesletilen e ve a harfleri: ā

İmâle ile uzun sesletilen e harfi: ē

İmale olmadan uzun sesletilen e harfi: ê

Çalışmada örnek olarak verdiğimiz kelimelerin köken olarak hangi dile ait olduğunu ifade etmek için parantez içinde aşağıdaki

kısaltmalar kullanılmıştır:

Ar.: Arapça

ET: Eski Türkçe

Fa.: Farsça

Fr.: Fransızca

İt.: İtalyanca

Krt.: Kürtçe

Lat.: Latince

Moğ.: Moğolca

OT: Orta Türkçe

T: Türkçe

SA: Suriye Arapçası

Yun.: Yunanca

Ayrıca Mardin merkez ile yakın köylerde bazı harflerin sesletiminde ve bazen de kelimenin kendisinde bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu türden farklı kelimelerden Mardin’e ait olanlar için parantez içinde (Mr.); Midyat ve çevresine ait olanlar için ise (Md.) kısaltmaları kullanılmıştır.

1. Sözcüksel Ödünçlemeler

Mardin’de olduğu gibi Türkiye’de Arapça diyalektlerin konuşulduğu Şanlıurfa, Siirt ve Hatay gibi illerde de baskın dil Türkçeden farklı dilsel ödünçlemelere rastlamak mümkündür (Özezen, 2016). Bu durumu ortaya çıkaran etkenler arasında çokkültürlülük ve çok dillilik önemli bir yer tutmaktadır. Burada çoğunluğu iki dilli olan bireylerin bazen dilde kolay olanı seçme, bazen de teknoloji ile birlikte günlük hayatta kullanımına sıkça rastlanan sözcük ya da kalıp ifadeleri baskın dilden alma eğilimi söz konusudur.

Yabancı bir dilden alınan sözcükler, girdikleri dilde fonetik değişimler yanında biçim ve anlam değişikliğine de uğrarlar (Aksan, 2009: III/31). Bu sözcükler, yabancı dildeki sözlerin her bir unsurunun aslına uygun şekilde dildeki karşılıklarıyla çevrilmesi sonucu ortaya çıkan tam çevirme sözcükler, iki ögeli bileşik sözcük, tamlama, deyim gibi sözlerin birebir sözcüğünün çevrilerek ötekinin olduğu gibi aktarılmasıyla oluşan yarı çeviri sözcükler, yabancı ögelerin, dilde onları aşağı yukarı

karşılayan sözcüklerle çevrilmesi sonucu ortaya çıkan bağımsız çeviri sözcükler ile yabancı bir örneğe göre yerli ögelerdeki anlamın başkalaşması ya da çeşitlenmesi biçiminde ortaya çıkan anlam etkilenmesi şeklinde geçen sözcükler olmak üzere farklı şekillerde gelirler (Aksan, 2009: III/34).

Bu türden kullanımların belirli bir bağlam içinde tek sözcük şeklinde geldiklerinde kod kaydırımı mı yoksa ödünçleme mi olduğunu anlamak bazen zor olabilmektedir. Bir dil dizgesi içerisinde iki farklı dile ait unsurların kullanımı kod kaydırımı; söz düzeyindeki iki dile ait unsurların kullanımı ise ödünçleme olarak tanımlanmaktadır. Yine kod kaydırımında bilinçsiz ve gelişigüzel bir kullanım söz konusuysen, ödünçlemede ise sözcüğün verici dilden mevcut dile morfolojik ve fonetik değişime uğramak ve dile uyarlanmak suretiyle kullanımı söz konusudur (Emin, 2022: 264). Özetle, kod kaydırımı yabancı sözcük ya da bileşenlerin bir tümceye eklenmesi iken, ödünçleme yabancı unsurların bir dil sözlüğüne girmesini ifade etmektedir (Emin, 2022: 268). Aşağıda farklı başlıklar altında değineceğimiz ödünçlemelerden kelime düzeyinde olanların çoğunun köken olarak Farsça ya da Fransızcaya dayandığı görülmektedir. Ancak söz konusu bu kelimelerin bu diller üzerinden değil de Türkçe üzerinden alındıkları değerlendirilmektedir. Zira Mardin’de Farsça, Fransızca gibi dillerle etkileşim yok denecek kadar azdır.

1.1. İsim Soylu Sözcük Ödünçlemeleri

Mardin Arapça diyalektinde ödünçleme yoluyla kullanılan kelimelerin önemli bir kısmı isim soylu sözcüklerdir. Bu kelimelerden bir kısmı Türkçede kullanılmakla birlikte aslı İngilizce, Fransızca ya da Farsça olan kelimelerdir. Söz konusu kelimelerin kullanımında sıklıkla fonolojik ödünçlemelere de rastlamak mümkündür. Türkçeden Mardin Arapça diyalektine geçen alıntı kelimelerde çoğunlukla kaynak dil olan Türkçedeki bir kelime, alıcı dil olan Mardin Arapça diyalektine aktarılırken Arapçadaki sesletime uygun sesletilmekte ve bazen de Arapçanın morfolojisine uygun bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak bazı kelimelerdeki ses değişiminin Arapçada bulunmayan seslerle karşılandığı görülmektedir. Bunun yanında, farklı dilden geçen alıntı kelimelerin, bazen de alıcı dilin özelliklerine uydurulmak suretiyle birkaç değişim geçirdikleri görülmektedir. Fono-Semantik başkalaşma şeklinde ifade edilebilecek söz konusu bu değişimde, bazen sadece ses bakımından, bazen de ses değişimiyle birlikte anlamsal açıdan değişim meydana gelebilmektedir (Budu, 2015: 6).

Örneğin “boks” bir spor aktivitesi anlamındayken, Mardin Arapça

diyalektinde kullanımda kelime *o* > *ə* değişmesi gerçekleşmiş ve fonosemantik başkalaşmanın bir örneği olarak kelime “yumruk” anlamında kullanılmıştır.

Aşağıdaki örneklerde yer alan ödünçleme kelimelerde ise farklı fonetik değişimlerin ve bazen de kelimenin aslında olmayan harf eklemelerinin olduğu görülmektedir:

Beşibirlik (Tr.) > beşbinlik (Mr.) → *r* > *n*/bejbellək (Md.) → *ş* > *j*, *r* > *l*

Bidon (Fr.) > Bidōn (Mr.) → *o* > *ō*/Be[y]dōn[ē] (Md.) → *i* > *e*, *o* > *ō*

Sigara (Fr.) > ğġāra → *s* > *ğ*, *i* > *ə*, *g* > *ğ*, *a* > *ā*

Ceket (Fr.) > ċākēt (Mr.) → *c* > *č*, *e* > *ā*, *e* > *ē*/ċākēt[a] (Md.) → *c* > *č*, *e* > *ā*, *e* > *ē*

Çimento (İt.) > čēmānto → *i* > *ə*, *e* > *ə*

Babagannuş (SA) > ebu ġennuċ → *g* > *ğ*, *ş* > *č*

Dinamit (Yun.) > deremēt → *i* > *e*, *n* > *r*, *i* > *ē*

Fanila (Fr.) > fānēra → *a* > *ā*, *i* > *ē*, *l* > *r*

Güğüm (Yun.) > gə[m]gəṃ → *ü* > *ə*

Gazete (Fr.) > ġazta (Mr.) → *g* > *ğ*, *t* > *ṭ*, *e* > *a*/ġazte (Md.) → *g* > *ğ*, *t* > *ṭ*/g > *k*

Kapak (ET) > kapāġ (Mr.) → *k* > *ḳ*, *a* > *ā*, *k* > *ğ*/kepêġ (Md.) → *k* > *ḳ*, *a* > *e*, *e* > *ê*, *k* > *ğ*

Kalabalık (Ar.) > qalabālēġ (Mr.) → *k* > *ḳ*, *a* > *ā*, *k* > *ğ*/kelebêlēġ (Md.) → *k* > *ḳ*, *e* > *e*, *e* > *e*/e > *ê*, *k* > *ğ*

Kelimenin kökü Arapça “üstün olma, çokluk” anlamındaki (ğ-l-b)’dir. Mardin Arapça diyalektindeki kullanımında birçok ses değişiminin yaşandığı bu kelime, Türkçedeki kullanımda olduğu gibi “+lık” yapım ekiyle birlikte kullanılmaktadır.

Doktor (Fr.) > taxtōr → *d* > *ṭ*, *o* > *a*, *k* > *x*, *o* > *ō*

Teneke (Fa.) > tanagē → e>a, k>g, e>ē

Tornavida (İt.) > tarnavīta → o>a, i>ī, d>t

Turşu (Fa.) > tərşi → u>ə, u>i

Ödünçleme kelimelerin bir kısmında da kelimenin Türkçe aslında bulunmayan ve Mardin Arapça diyalektinde standart Arapçadaki kullanımlarda tekillik ve dişillik anlamları veren ta-ı marbuta (kapalı t harfi) yerine kullanılan “ē” sesinin eklendiği görülmektedir:

Çuval (Fa.) > çavāl[ē] fişek (Fa.) > fişegêy[ē] Kayış
(ET) > kêtîyş[ē]

Şişe (Fa.) > şüşêy[ē] Zurna
(Fa.) > zərnāy[ē] gibi.

Aslı İngilizce olan “tren” kelimesi ise “tərēn” şeklinde kullanılmış ve yabancı kelimelerde söyleyişi kolaylaştırmak için kelimenin ön ses ünlü türemesi (Hazar & Tarhan, 2013: 132) gerçekleşmiştir. Aynı şekilde “traktör (Fr.) > taraktör”, “kral (Srp.) > kərāl” kelimelerinde de iç ses olayı gerçekleşmiştir.

Mardin Arapça diyalektindeki ödünçleme kelimelerde dikkat çeken hususlardan biri de kelimelerin bir kısmının fonetik manada kelimenin aslına uygun bir şekilde kullanılmasıdır. Örneğin “damga” kelimesi Eski Türkçedeki sesletime uygun bir şekilde “demge”; “hastane”, “baht”, “taht” ve “tahta” sözcükleri Farsça asıllarına uygun bir şekilde “k̄astaxāna (Mr.)/k̄estexêne (Md.)”, “bext”, “text”, “text[êyē]” sesletilmektedir. Ancak Farsça kökenli kelimelerden bir kısmının Mardin’de konuşulan dillerden biri olan Kürtçe üzerinden geçmiş olması da muhtemeldir.

İsim soylu sözcüklerin bir kısmı da sıfat şeklinde gelenlerdir. Bu kelimelerin bir kısmı da Arapçadaki morfolojik yapıya uydurulmak suretiyle kullanılmaktadır:

Tokmak (ET) > əmdakmak (Mr.)/əmdəkmeḵ (Md.) → Kelime benzetme yoluyla Türkçedeki tokmak kelimesinin Arapçada yer alan ve dönüşüm, değişim anlamı içeren “fa‘lele” veznindeki fiilin ism-i fâil

şeklinde kullanılmasıyla oluşturulmuş ve bodur anlamında kullanılmıştır. Aynı manada Mardin merkezde “əmtaptap” kelimesi kullanılmaktadır. Bu kelime de benzetme yoluyla top (ET) kelimesinden Arapçadaki “fa‘lele” vezninde türetilmiştir.

Dert (Fa.) > Arapçada Arapçadaki morfolojik kurallara uygun olarak ism-i mef’ûl vezninde “medrûd” şeklinde kullanılmıştır.

Derviş (Fa.) > əmderveş (Md.) → Kelime Arapçadaki tefa‘lele fiilinden türeyen ve ism-i fail görevinde kullanılan “fa‘lele” vezninde “əmderveş” şeklinde kullanılmıştır. Kelime aynı zamanda Türkçedeki anlamından farklı olarak anlam kötüleşmesine uğrayarak “salağa yatmak” anlamında kullanılmaktadır. Aynı manada Mardin merkezde Fusha Arapçada yer alan (t-r-ş) kökünden “tarraş” kelimesi kullanılmaktadır.

Düzenli (T) > əmdevzen → Kelime Türkçedeki “düzen” kelimesinin Arapçada yer alan ve “fe‘lale” fiilinden türetilen ism-i meful vezninde “mufa‘lel (əmddevzen)” şeklinde kullanılmıştır.

Çarık (ET) > əmčevreḵ → Kelime benzetme yoluyla “çarık gibi yayılmış” manasında ism-i meful anlamı veren “mufa‘lel (əməvrevḵ)” şeklinde kullanılmıştır.

1.2. Fiil Soylu Sözcük Ödünçlemeleri

Mardin Arapça diyalektine Türkçeden ödünçleme yoluyla geçen kelimelerden bir kısmı da fiil soyludur. Bu kelimeler çoğunlukla Arapça fiil vezinlerinden birine uyarlanarak kullanılmaktadır:

Barıştı (ET) > bēraş ve çalıştı (ET) > čēleš kelimeleri işteş çatıda gelen kelimelerdir. Bu kelimelerden ilki Arapçadaki “tefâ‘ale” ikincisi ise “fâ‘ale” vezninde gelmiştir.

Bant[+ladı] (Fr.)+(T) > bannat, başladı (ET) > belleş ve buzlandı (ET) > bevvez kelimeleri ise Arapçadaki morfolojik yapıya uyarlanarak “fa‘‘ale” vezninde kullanılmışlardır.

Mardin Arapça diyalektine Türkçeden ödünçleme yoluyla geçen diğer bazı fiillerle Arapçadaki vezinleri aşağıda gösterilmiştir:

1.Sülasi mücerred fiil vezninde gelenler

Çürük (OT) > čereg

2.Sülasi ecvef fiil vezninde gelenler

Çizdi (OT) > čêz

3. Rubai fiil vezninde gelenler

Fev‘ale → büzüştürdü (OT) > çevreğ, düzeltti (ET) > devzen

Fen‘ale → çengelledi (Fa.) > čenkel, kandırdı (ET) > kandar (Md.)

Fa‘lale → Fırça (Yun.)+ladı (T) > Ferčen

4. Sülasi mezid fiil vezninde gelenler

İnfa‘ale → dert (Fa.)+lendi (T) > əndered. Aynı manada Mardin merkezde Arapça (k-h-r) kökünden “ənķahar” kelimesi kullanılmaktadır.

Fe‘‘ale → kapattı (ET) > kappat, serinledi (Moğ.) > serren, çimento (İt.) > čemmet (sıvadı), toz (ET) > Tavvaz (Mr.)/tevvez (Md.) (toz çıkardı)

Tefâ‘ale → güvendi (T) > ʔtgāvan [‘alā] (Md.)

İstef‘ale → pişman (Fa.) oldu (T) > ətpaşman

Fâ‘ale → pazarlık yaptı > bēzar (Mr.)/bēzer (Md.)

Ödünçleme yoluyla alınan fiil soylu kelimelerin bir kısmı da yardımcı fiil ile birlikte kullanılmaktadır. Bu fiillerde Türkçedeki yapmak, etmek yardımcı fiillerinin yerine Mardin Arapça diyalektinde aynı anlamı karşılayan “sevê” kullanılır. Yardımcı fiilden sonra çoğunlukla yapım eki görevi gören -lik, -lık eklerinin yerine aynı işlevi karşılayan “yê” eki kullanılır:

Haksızlık etti > sevê haksəztəyê, iftira etti > sevê iftira, kötülük yaptı > sevê xərābəyê, ticaret yaptı > sevê tiğāra, solladı > sevê sollama, merak etti > sevê merêk, park etti > sevê park, dikkat etti > sevê diķķe vb.

1.3. İkileme Ödünçlemeleri

Anlama güç katmak amacıyla bir birimi, seslemi yineleme, art arda kullanma şeklinde kendini gösteren ikilemeler (reduplication) (Vardar, 2007: 119) birçok dilde mevcuttur. Bazı klasik Arapça dilbilim kitaplarında ikilemelere ayrı bir bab ayrıldığı ve bu konuya dair örneklerin verildiği görülmektedir. (جائع – مانع): aç-maç, (عطشان – نطشان): susuz-musuz gibi (es-Se‘âlibî, 2002: 420). Ancak söz konusu ikilemelerden çok az bir kısmının Mardin Arapça diyalektinde kullanımı söz konusudur. Örneğin yukarıda verdiğimiz ikilemelerden ilki, standart Arapçadan farklı olarak “‘əṭṣān-məṭṣān” ikincisi ise “ğō‘en-mō‘en” şeklinde kullanılmaktadır.

Mardin Arapça diyalektine Türkçeden ödünçleme yoluyla geçen ve sıkça kullanılan ikilemelerin birçoğunda birebir Türkçeden kopyalama durumu görülmektedir:

Çeşit çeşit > šəkəl šəkəl, karış karış > šəbər šəbər, yavaş yavaş > hēdi hēdi, kırk elli > arb‘in xemsin, üç beş > tētē arb‘a, kitap mitap > əktēb məktēb, elden ele > mən id lə id, günden güne > mən yevm lə yevm, bazı bazı > karra karra vs.

2. Deyimsel Ödünçlemeler

Daha önce de ifade edildiği üzere diller arasındaki ödünçlemeler kelimelerle sınırlı değildir. Diller arasındaki ilişkilerin bir sonucu olarak sözcüklerin yanı sıra, birtakım sözdizimi kurallarının aktarıldığına, yeni kavramların çeviri yoluyla dile alındığına tanık oluruz (Aksan, 2009: I/34). Diller arasında deyimisel ödünçlemeler de olabilmektedir. Bu türden sözler, aynı kökten, aynı kaynaktan gelme dillerde görülebildiği gibi, kültürel açıdan birbirlerine yaklaşmış ve bu anlamda ilişkiler kurmuş dillerde de görülebilmektedir (Aksan, 2009: III/37). Mardin Arapça diyalektine Türkçeden geçen (Aksoy, 2016 b) deyimlerin birçoğunda birebir kopyalama yoluna gidildiği görülmektedir:

Ağzı açık kalmak > Baḳā təmm-u maftōh

Aklı kesmek > Ḳaṭa‘ ‘aql-u

Aşağı tükürsem sakal, yukarı tükürsem bıyık > Abzəḳ lə-taht daḳən lə-fōḳ šəvērəb

Ayağı alışmak > ʔt‘allamət əğr-u (Mr.)/ʔt‘allamət sāḵ-u (Md.)

Ayakta kalmak > Baḵā ‘-as-sāḵ

Başa gelmek > Ğā fə rās-u

Başı dara düşmek > Daxal rās-u f-əl-balā

Başını kaşımaya vakti olmamak > Mā lu vaxt ti ḥək rās-u

Başının etini yemek > Akal rās-u

Belâsını aramak > Yədavvər ‘ala bala

Bir bu eksikti > Hāy kân nāḵəş

Bir deri bir kemik kalmak > Baḵā ğəld u ‘aẓəm

Birbirine girmek > Daxalu fə ba‘zən

Borcunu kapatmak > Ƙappat dayn-u

Burnunun direği kırılmak > Vəḵə‘ ənf-u

Canı çıkmak > Ʀala‘ət rōḥ-u

Dil bir karış > ʔlsən mətrayn

Diline düşmek > Vəḵə‘ f-ənsəl-u

Dilinin ucuna gelmek > ‘Alā rās ənsəl

Dudak sarkıtmak > Raxā šəfētər-u

Ekmeğini taştan çıkartmak > Yəṭēlə‘ ğəllət-ū m-əl-may:

Elinde kalmak > Baḵā f-īd-u

Elinden gelmek > Ğā b-īd-u

Eşçe gücü yetmeyip semerini dövmek > Mō-yṭēḵ ‘-al-ləḥmār yəndār l-ər-rahəl yə‘dī la-ğəll-u

Fasülye gibi kendini nimetten saymak > Yəḥsəb rōḥ-u mən-fāşuliyyət əl-

xəşnē

Gökte ararken yerde bulmak > Adavvər ‘alayk f-əs-samā araytū-k f-əl-arz

Gözü açılmak > ‘Aynay-u ənfatahū

Hakkından gelmek > Tala‘ mən haq

Hangi dağda kurt öldü > F-ayna ğabal māt zīb

Hem nalına hem mihına vurmak > Zərbê ‘-al-bəşmār u zərbê ‘-al-na‘əl

Hem ziyaret hem ticaret > Ham əzyāra u ham təğāra

Kafası durmak > Məxx-u sakkat

Kapıdan kovsan bacadan girer > Ətşahhət-ā mən-bāb təğī m-əş-şəbbāk:

Kuş beyinli > Məx əğ-ğēcē

Maaş bağlamak > Šad lu ma‘āš

Mezhebi geniş > Mazhab-u vasī‘

Ne şiş yansın ne kebab > Lā šīš u lā kabāb

Ölmüş eşek arıyor ki nalını söksün > Yədavvər ‘alā-əhmār mayyət tikkallə‘ ən‘āl-u

Pire için yorgan yakmak > La xātər bargūz yəṭēk yəhrək hēf

Tadına bakmak > Talla‘ ‘alā ta‘əm

Yanına bırakmamak > Mā xallā-lu yē

Yerden göğe kadar > M-əl(l)arz l əs-samā

Yerin dibine geçmek > Daxal taht l-arz

Yüz verince astar istemek > ‘Aṭaynā-hu vəčč-u baqa yərīd-lu bəṭanē

Yüzü kalmamak > Mā baqəl-lu vəč

Yüzü olmamak > Mā lu vəç

3. Atasözü Ödünçlemeleri

Birçok dilde birbirine eş ya da yakın anlamlı olarak rastladığımız atasözlerinin ilk kez hangi dilde kullanıldığını veya hangi dilden alındığını kestirmek oldukça zordur (Aksan, 2009, III: 39). Mardin'e ait Arapça 2773 atasözünün yer aldığı bir çalışmada, söz konusu atasözlerinden Türkçeden kopyalama/ödünçleme yoluyla alınan atasözlerinin sayısının 18; Türkçedeki atasözlerine mana bakımından benzer olanların sayısının ise 101 şeklinde olduğu görülmüştür (Abdülhadioğlu, 2019: 44). İlgili atasözlerinin birkaçının Türkçede yer alan şekilleri ile Mardin Arapça diyalektine kopyalama yoluyla alınan şekillerine aşağıda yer verilmiştir:

T: Yumurtlayan tavuk, bağırğan olur (Aksoy, 2016a: 479).

Mr: Ğēğət l-ətbīz ətkavkī (Abdülhadioğlu, 2019: 159).

T: Su uyur düşman uyumaz (Aksoy, 2016a: 434).

Mr: əl-May yənām v-əd-dəšmān mō-inām (Abdülhadioğlu, 2019: 450).

T: Dost başa bakar, düşman ayağa (Aksoy, 2016a: 246).

Mr: əl-‘Adū f-əs-sākāt v-əş-şadīk f-ər-rās yəṭallə‘ (Abdülhadioğlu, 2019: 78).

T: Bir çiçekle yaz olmaz (Aksoy, 2016a: 193).

Mr: Bə-wardē vəhdē mō yşēr rabī‘ (Armala, 1927: 146).

T: Aç tavuk kendini buğday ambarında sanır (Aksoy, 2016a: 113).

Mr: Ğēğət əğ-ğō‘ānē tērā rōḥ-ā fə-‘ambar əl-ḥənṭa (Abdülhadioğlu, 2019: 167).

T: Dinsizin hakkından imansız gelir (Aksoy, 2016a: 243).

Mr: Kə d-dīnsəz yərīd-lu imānsəz (Abdülhadioğlu, 2019: 338).

T: Eşek bile bir düştüğü yere bir daha düşmez (Albayrak, 2009: 435)

Mr: Əhmār yəka‘ fə-naḵabē davr illāx mō-yfūt havnak
(Abdülhadioğlu, 2019: 270).

T: Köpek köpeği yemez (Albayrak, 2009: 664)

Mr: Kalb mō yākəl lahmət əl-kalb (Abdülhadioğlu, 2019: 331).

4. Tümceiçi Ödünçlemeler

İki dilli bireylerin iletişimi esnasında kendilerini daha iyi ifade etmek için başka dile ait unsurları da kullandıkları görülmektedir. Kod değiştirimi (code switching) diye isimlendirilen bu tür kullanımlar, konuşan kişinin aynı konuşmada iki veya daha fazla dilden malzeme kullanması durumudur (Eker, 2007: 128). Tümceiçi kod değiştiriminde Türkçede kullanılan ad, sıfat, zarf ve yüklemler bazı Arapça diyalektlerde biçim-sözdizimsel yapının içerisine yerleştirilmekte ve bu sözcükler Arapça bağımlı biçimbirimlerle cümleye uyumlu hale getirilmektedirler (Ataş, 2021: 83).

Kod değiştirimi ya da kod kaydırımı, iki dilli bir bireyin zahmetsizce bildiği diller arasında geçiş yapma veya aynı bağlam içinde dönüşümlü bir şekilde iki dili kullanma becerisi şeklinde de tanımlanabilir (Emin, 2022: 272). Bu durum, bireyin konuşması esnasında farklı dilden kelimeler ekleyebildiği ve bu durum dilin yapısında bozulmalara sebep olduğu için dil karışması (interference) şeklinde de tanımlanmıştır (Cengiz, 2009: 201). Aşağıda yer alan örneklerde Mardin Arapça diyalektinde konuşma esnasında bireylerin Türkçeden sıklıkla ödünçleme, kod kaydırımı ya da dil karışması şeklinde ifade edilebilecek kullanımlara başvurdukları görülmektedir:

- (1) Keyyed-tu əbn-ī f-əl-ilkokūl > Oğlumu [ilkokula] kaydettim.
- (2) Əbn-ī yərōḥ ‘-el-üçüncü sınıf > Oğlum [üçüncü sınıfa] gidiyor.
- (3) Mō yərḍā əd-diziyēt (Mr.)/Mō yə‘ğeb əd-diziyēt (Md.) > [Dizileri] pek beğenmez.

Yukarıdaki her üç cümlede geçen Türkçe “ilkokul” ve “dizi” kelimeleri ile “üçüncü sınıf” şeklindeki tamlama cümle içinde Arapça belirlilik takısı “-el-” ile kullanılmışlardır. Üçüncü örnekte geçen “dizi” kelimesinin sonuna aynı zamanda Arapçada çoğulluk anlamı veren “-ât” takısı eklenmek suretiyle Arapça morfolojik yapıya uygun bir şekilde çoğul yapılmış, böylelikle iki dile ait unsurlar bir arada kullanılmıştır.

(4) Exez le beyt-u buzdolabi, çamaşır makinası u süpürge makinası > Evine [buzdolabı], [çamaşır makinası] ve [süpürge makinası] aldı.

(5) Exez *fotoğraf makinası* əzdīdē > Yeni bir [fotoğraf makinası] satın aldı.

Dördüncü ve beşinci örnekte de modern zamanda ortaya çıkan ve Mardin Arapça diyalektinde karşılığı olmayan elektronik aletlerin “buzdolabı”, “çamaşır makinası”, “süpürge makinası” ve “fotoğraf makinası” gibi Türkçedeki şekliyle kullanıldıkları görülmektedir.

(6) Le šên/lə xātər fenni mu‘āyene rāḥ ‘-el-sanayi sitesi > [Fenni muayene] için [sanayi sitesine] gitti.

(7) Ėbn-ī exez teşekkür belgesi > Oğlum [teşekkür belgesi] aldı.

Her iki örnekte de “Fennî muayene”, “sanayi sitesine” ve “teşekkür belgesi” gibi tamlamaların Türkçede yer alan şekilleriyle morfolojik ve fonetik anlamda değişime uğramadan kullanıldıkları görülmektedir.

Bu tamlamalarda yer alan “fennî”, muāyene”, “sanayi” ve teşekkür kelimeleri birer Arapça kelimedir. Türkçedeki tamlamalarda tamlayan+tamlanan şeklinde bir diziliş söz konusudur. Arapçada ise tam tersine tamlanan+tamlayan şeklinde bir diziliş bulunmaktadır. Yukarıda yer verdiğimiz örneklerde Türkçeden ödünçleme yapıldığından, tamlamalar Türkçedeki yapıya uygun bir şekilde kullanılmışlardır.

(8) Be‘d me nəzəl ət-telğ ət-tərḳān bevvezū > Kar yağdıktan sonra yollar [buzlandı]

Bu örnekte “buz tuttu” manasında kullanılan “bevvez” kelimesi Türkçede yer alan “buz” kelimesinden türetilmiştir. Kelime Arapçada isimden fiil türetme amacıyla kullanılan “fe‘‘ale” kalıbına uydurulmak suretiyle söz konusu anlam kazandırılmış, fiil manası kazanan kelimenin sonuna Arapçada üçüncü çoğul şahıs anlamı katan “-û” eklenmek suretiyle çoğul hale getirilmiştir.

(9) Ba‘əd le nəzəl m-ət-təbōz rāḥ l-el-havaalani f-ət-takṣi (Mr.)/Be‘ed mē nəzəl m-əl-otobōs rāḥ l-el-havaalanı b-ət-takṣi (Md.) > [Otobüsten] indikten sonra [taksi] ile [havaalanına] gitti.

Bu örnekte “otobüs”, “taksi” ve “havaalanı” gibi Türkçe kelimeler kullanılmıştır. Bu kelimelerin başında aynı zamanda Arapça belirlilik takısı olan “-el” ile edat görevi gören “li”, min” ve “bi” gibi ekler kullanılmıştır.

(10) Fə he l-*koniye* *hekli* vē m-əl-arz l-es-semê > Bu konuda yerden göğ kadar [haklı.]

Bu örnekte geçen “haklı” kelimesi Türkçedeki kullanımına uygun şekilde kullanılmıştır. Kelime esasen “hakk” şeklinde Arapça bir kelimedir ve sonuna “+lı” yapım ekinin gelmesiyle yeni bir anlama bürünmüştür. Esasında standart Arapçada bu manada “elâ *hak*” şeklinde bir kullanım olmakla birlikte Türkçedeki kullanım tercih edilmiştir.

(11) Fə 23 *ocak* terōḥ l-et-ṭa’tīl > [23 Ocak’ta] tatile çıkacağım.

Mardin Arapça diyalektinde son yıllarda tarih, ay ve saatler çoğunlukla Türkçeye uygun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu örnekte de görüldüğü gibi “23 Ocakta” şeklinde bir kullanım söz konusudur.

(12) Ėz-zelemē kēn feḫīr šār *zengin* > Adam yoksul iken [zengin] oldu.

Burada yer alan “zengin” şeklindeki sıfat Türkçedeki şekliyle morfolojik ve fonetik manada değişime uğramadan kullanılmıştır.

(13) Seve *kasko* le ‘arabət-ū > Yeni arabasına [kasko] yaptırdı.

(14) Ėbn-ī sevev-hū *atama l-əl-kestexêne* mādīr > Oğlumu [hastaneye] [müdür] olarak [atadılar.]

(15) Be’ed le seve *dıyet* beḫe ḡəld u ‘azəm > [Diyet] yaptıktan sonra bir deri bir kemik kaldı.

Son üç örnekte Mardin Arapça diyalektinde “yapmak” manasında kullanılan “seve” yardımcı fiiliyle birlikte kullanılmışlardır. “kasko”, ses değişimine uğrama suretiyle “*kestexêne*” şeklinde kullanılan “hastahane ile “atama” ve kasko” kelimeleri Türkçedeki sesletime uygun bir şekilde kullanılmışlardır.

Sonuç

Mardin Arapça diyalektinde farklı dillerle etkileşimin bir sonucu olarak özellikle baskın dil Türkçeden sıklıkla ödünçlemelere

başvurulduğu görülmektedir. Söz konusu bu ödünçlemeler, sözcük düzeyinde olabileceği gibi ikileme, deyim, atasözü ve tümce içi kod aktarımı şeklinde de olabilmektedir. Ödünçlemede çoğunlukla kelimelerde fonetik ve morfolojik açıdan değişimler meydana geldiği görülmektedir.

Anadili Arapça olan ve birçoğu iki dilli olan bireylerin eğitim ortamlarında daha çok baskın dil olan Türkçeye maruz kalmaları, kendilerine ait yazılı bir Arapça olmaması, teknolojinin gelişmesiyle birlikte birçok kavrama ihtiyaç duyulması, söz konusu bireylerin Türkçeden yoğun bir şekilde etkilenmelerine yol açmıştır. Dolayısıyla bireyler, Arapça konuşmaları esnasında dili daha pratik kullanmak ve kendilerini kısa yoldan ifade etmek için sıklıkla Türkçeden ödünçlemelere başvurmaktadır.

Çalışma sonucunda elde ettiğimiz bulgular, hemen hemen her dilde var olan ödünçlemelerin farklı tür ve boyutlarıyla Mardin Arapça diyalektinde bir hayli fazla olduğunu, bu durumun dilsel bir olgu olmanın yanında, kültürel etkileşime ve bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan ortak sosyal ve kültürel benzerliklere yansıdığını göstermektedir.

Kaynak Kişiler

- Acat, V. (2025), Memur, 42 yaşında, 21.03.2025, Mardin.
Akdoğan, Z. (2025), Ev hanımı, 60 yaşında, 21.03.2025, Midyat ilçesi.
Araz, N. (2025), Ev hanımı, 80 yaşında, 14.03.2025, Yeşilli ilçesi.
Ayanoglu, V. (2025), Ev hanımı, 74 yaşında, 16.03.2025, Mardin.
Cengiz, V. (2025), Memur, 45 yaşında, 21.03.2025, Mardin.
Cihaner, G. (2025), Ev hanımı, 72 yaşında, 22.03.2025, Mardin.
Dabakoğlu, N. (2025), Ev hanımı, 59 yaşında, 24.03.2025, Mardin.
Dabakoğlu, Z. (2025), Emekli, 68 yaşında, 24.03.2025, Mardin.
Fidan, M. (2025), Memur, 62 yaşında, 15.03.2025, Mardin.
İşler, İ. (2025), Memur, 60 yaşında, 21.03.2025, Söğütlü Köyü.
Kahraman, N. (2025), Ev hanımı, 57 yaşında, 21.03.2025, Midyat ilçesi.
Mungan, A. (2025), Emekli, 61 yaşında, 17.03.2025, Mardin.
Nurdağ, D. (2025), Emekli, 91 yaşında, 23.03.2025, Mardin.
Nurdağ, G. (2025), Ev hanımı, 66 yaşında, 23.03.2025, Mardin.

Sözgen, A. (2025), Emekli, 48 yaşında, 21.03.2025, Acırlı Köyü.

Tural, İ. (2025), Esnaf, 60 yaşında, 21.03.2025, Midyat ilçesi.

Kaynakça

Abdülhadioğlu, A. (2019). *Sözlü Kültür Bağlamında Mardin Arapça Atasözleri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, (5. bas.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, Ö. A. (2016 a). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1 Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Aksoy, Ö. A. (2016 b). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2 Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Armala, İ. (1927). *Selva'r-Râidîn fî Emsâl Mardîn*. Beyrut: el-Matba'atu's-Süryâniyye.

Berke Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Ataş, Ş. (2021). İki Dillilik Bağlamında Arapça Tümcelerde Türkçe Tümcеiçi Kod Değıştirimi: Mardin Örneği. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), (s. 79-87).

Budu, M. (2015). Türkçeden Rumenceye Geçen Kelimelerin Fono-Semantik Başkalaşması. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 53 (2015-2), 1-18.

Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009, 6 (12), 190-208.

Eker, S. (2007). Toplum-Dilbilim, Dil Planlamaları ve Kamu Mensuplarının Dil Kullanımları. *Gazi Türkiyat*, 1 (1), 127-135.

Emin, S. N. (2022). Ödünçleme ve Kod Kaydırımı Ayrımı Üzerine Bazı Tartışmalar. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (34), 262-280.

Erkınay, H. K. (2012). *Dillerin Birlikteliği ve Çok Dillilik; Mardin Örneği*. Bekir Günay (Ed.), Genç Akademisyenlerin Perspektifinden

Birlikte Yaşama (s. 121-140). Da Yayıncılık.

Gaznevi, E. (2020). Lehçede Ödünçleme ve Türleri, *İDİL*, 65 (Ocak). 94-105.

Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Hazar, M. ve Tarhan, O. (2013). *Türk Anlam Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Mutlu, G. (2021). Türkçe-Arapça Dil İlişkilerine Tarihsel ve Güncel Bir Bakış: Mardin Arapçası Atasözleri Örneği, *The Journal of Mesopotamian Studies*, 6 (2), 179-202.

Özezen, M. Y. (2016). Çukurova Arapçasına Türkçeden Geçmiş Fiil Kökleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (3), 195-214.

es-Se‘âlibî, Ebû Mansûr Abdulmelik b. Muhammed b. İsmâ‘îl. (2002). *Fikhu’l-Luğati ve Esrâru’l-‘Arabiyye*. Thk. ‘Abdurrezzâk el-Mehdî. Beyrut: İhyâu’t-Turâsi’l-‘Arabî.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Popüler Kültür ve Meta Fetişizmi Bağlamında Televizyon Dizilerinin İncelenmesi: “Adını Feriha Koydum”, “Fazilet Hanım ve Kızları”, “Şahane Hayatım”

Eda Dizgil | ORCID: 0000-0001-9164-2161 | dizgileda@gmail.com

Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Özet

Kültürel dönüşümün hız kazanmasında kitle iletişim araçlarıyla popüler kültür arasındaki güçlü ilişki etkilidir. Popüler kültür ile kitle iletişim araçları arasındaki ilişkinin arka planında kültür ürünlerinden kâr elde etmek isteyen çıkar grupları yer almaktadır. Temelinde ekonomik gerekçeler olan ekonomik ilişkiler ağının toplumsal etkileri, kültürel boyutları da içine alır. Kültürel boyut, popüler kitle iletişim araçlarından televizyon içerikleri ile ilişkilidir. Kitle iletişim araçlarıyla bireylerde oluşturulan sahte bilinç ve yaratılan sahte ihtiyaçlar bireyleri tüketim odaklı bir dünyaya yönlendirmektedir. Tüketim odaklı dünyada metalar fetiş haline getirilmekte ve bireylerin statüleri tüketimleriyle belirlenmektedir. Bu nedenle içerikleri açısından en fazla izlenen yapımlar arasında yer alan, popüler kültürün lokomotifleri olan televizyon dizileri tüketimle ilgili unsurları belirli simgeler vasıtasıyla sunarken özellikle kadın ve nesneleri metalaştırmakta ve popüler tüketim kalıplarının sürekliliğini sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın amacı popüler kültür ve meta fetişizmi bağlamında televizyon dizilerinin incelenmesidir. Bu bağlamda “Adını Feriha Koydum”, “Fazilet Hanım ve Kızları” ve “Şahane Hayatım” dizileri amaçlı örneklem tekniği aracılığı ile belirlenmiştir. Bu diziler, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Dizilerde yer alan ana karakterlerle birlikte dilsel, görsel, kültürel ve mekânsal göstergeler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda dizilerde, sınıfsal farkın önemli olduğu vurgulanarak Marksist kültür yapısına atıf yapıldığı belirlenmiş ve gösterişçi tüketim pratiklerinin kadın bedeni üzerinden yansıtıldığı, kadın bedeninin metalaştırıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: meta fetişizmi, tüketim kültürü, kitle iletişim araçları, popüler kültür, televizyon dizileri

Atıf Bilgisi

Dizgil, E. (2025). Popüler Kültür ve Meta Fetişizmi Bağlamında Televizyon Dizilerinin İncelenmesi: “Adını Feriha Koydum”, “Fazilet Hanım ve Kızları”, “Şahane Hayatım”. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 135-163.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1671478>

Geliş Tarihi	07.04.2025
Kabul Tarihi	14.05.2025
Yayın Tarihi	28.05.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Köreleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Analysis of Television Series in the Context of Popular Culture and Commodity Fetishism: “Adını Feriha Koydum”, “Fazilet Hanım ve Kızları”, “Şahane Hayatım”

Eda Dizgil | ORCID: 0000-0001-9164-2161 | dizgileda@gmail.com

Gaziantep University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature,
Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Abstract

Strong relations between mass media and popular culture are effective in accelerating cultural transformation. In the background of the relationship between popular culture and mass media are interest groups that want to make profit from cultural products. The social effects of the economic relations network, which has economic reasons at its core, also include cultural dimensions. The cultural dimension is related to television content from popular mass media. The false consciousness and false needs created in individuals by mass media direct individuals to a consumption-oriented world. In the consumption-oriented world, commodities are turned into fetishes and the status of individuals is determined by their consumption. For this reason, television series, which are among the most watched productions in terms of their content and are the locomotive of popular culture, present consumption-related elements through certain symbols, commodify women and objects in particular, and help ensure the continuity of popular consumption patterns. The aim of this study is to examine television series in the context of popular culture and commodity fetishism. In this context, the series “Adını Feriha Koydum” (The Girl Named Feriha), “Fazilet Hanım ve Kızları” (Lady Fazilet and her Daughters) and “Şahane Hayatım” (My Wonderful Life) were determined through the purposeful sampling technique. These series were examined using the descriptive content analysis method. Linguistic, visual, cultural and spatial indicators were analyzed along with the main characters in the series. As a result of the analysis, it was determined that the series emphasized the importance of class differences and made references to the Marxist cultural structure, and it was seen that conspicuous consumption practices were reflected through the female body and the female body was commodified.

Keywords: commodity fetishism, consumption culture, mass media tools, popular culture, television series

Citation

Dizgil, E. (2025). Analysis of Television Series in the Context of Popular Culture and Commodity Fetishism: “Adını Feriha Koydum”, “Fazilet Hanım ve Kızları”, “Şahane Hayatım”. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 135-163.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1671478>

Date of Submission 07.04.2025

Date of Acceptance 14.05.2025

Date of Publication 28.05.2025

Peer-Review Double anonymized - Two External.

Plagiarism Checks Yes – intihal.net

Conflict of Interest The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Copyright & Licence Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Indexing Information ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Sanayi Devrimi sonucu oluşan sanayileşme ve teknolojik gelişmeler beraberinde birtakım gelişme ve değişimleri meydana getirmiştir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, kültürel dönüşümün hız kazanmasını sağlamış ve popüler kültür ile kitle iletişim araçları arasında karşılıklı bir ilişkinin oluşmasına ortam hazırlamıştır. Popüler kültür, tüketim kültürü ve gösterişçi tüketim kültürü ile kitle iletişim araçları arasındaki gelişen ilişkinin arka planına bakıldığında kültür ürünlerini kullanarak kâr amacı güden büyük sermaye sahiplerinin olduğu görülmektedir. Gelişen medya endüstrisi, popüler kültürün bireyler tarafından içselleştirilmesine ortam oluşturmaktadır. Hem göze hem kulağa hitap eden televizyonun birçok alanda kolaylıkla yer alması ve 24 saat kesintisiz yayın yapması onu günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Popüler kültürün lokomotif olan televizyon dizileri, yarattığı ve sunduğu içerikleriyle bu dizilerden faydalanan bireyler aracılığıyla popüler kültürün, tüketim kültürünün oluşturulmasında, sürdürülmesinde önemli bir vasıta olmuştur. 2000’li yıllardan itibaren özellikle kadınların ön plana alındığı bununla birlikte gösterişçi tüketim pratiklerinin etkin bir biçimde kullanıldığı kültürel öğelerin metalaştırıldığı televizyon içeriklerinin özellikle dizilerde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Medya içerikleri, modern çağda bireyleri tüketime yönlendiren önemli birer bilgi kaynağı olarak göze çarpmaktadır. Medya içeriklerinde bireyleri tüketime yönlendiren unsurların başında kadınlar ve hedonik tüketimi artıran unsurlar gelmektedir. Türk televizyon dizilerinde, lüks yaşam ve gösterişçi tüketim unsurlarını ekranlara aktarılmasında kadınların sıklıkla kullanıldığı, eşyaların, kadın bedeninin metalaştırıldığı ve fetiş metaların kullanımının artış gösterdiği bunun ise gösterişçi tüketim kültürünü besleyen bir unsur olduğu görülmektedir.

Bu süreçler ise toplumsal dokunun değişimi üzerinde etkili olmaktadır. Büyük sermaye sahiplerinin ticari amaçlarını gerçekleştirmek ve toplumu etkilemek amacıyla bir etkinlik alanı olarak gördüğü kitle iletişim araçlarının kültürel etkileri, sanıldığından daha fazladır. Her geçen gün kesintisiz bir biçimde milyonlarca insana ulaşan egemen güçler, toplum yapısı üzerinde etkinlik ve yönlendirmelerini milyonların takip ettiği, izlediği, dinlediği, okuduğu, tükettiği veya katıldığı eğlence ortamları gibi tüketim toplumunun kültürü olan popüler kültür aracılığıyla yapmaktadır (Zorlu, 2016: 85). Bu bağlamda popüler kültür, halkın büyük bir kısmının tükettiği kitlesel bir özellik ihtiva etmektedir. Bundan dolayı medyada; özellikle de günümüzde televizyon

vasıtasıyla her türlü yayında popüler kültüre ait unsurlara sıklıkla yer verilmekte ve bu unsurlar fazlasıyla desteklenmektedir. Popüler kültür aracılığıyla tüketim kültürünü besleyen medya popüler olmayan ürünleri, etkinlikleri daha çok izlenmek ve daha çok tüketime sunmak için popülerleştirerek kitlelere sunmakta ve sürekliliği sağlamak amacıyla yenilerini piyasaya sürmektedir. Popüler kültür ürünlerindeki değişken ve dinamik yapının temel sebebi ise buradan kaynaklanmaktadır. Televizyon devamlı olarak değiştirdiği popüler kültür ürünleri vasıtasıyla izlenebilirliğini ve tüketimi artırma çabası içinde yer almaktadır. Televizyon ve kültür ürünleri arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Her ikisi de birbirini beslemektedir. Televizyon ve popüler kültür arasındaki karşılıklı ilişki neticesinde oluşturulan içerikler aracılığıyla kitlelere egemen güçlerin istekleri doğrultusunda bir yaşam modeli ve tüketim biçimi sunulmaktadır. Bu yapı, tıpkı işleyen bir çark gibi üretim sürecinin bir paçasını temsil etmektedir. Değişen toplumsal ve kültürel ilişkiler, anlamlar, metinler dizisi olarak ifade edilen popüler kültür (Rowe, 1996: 22) ve bunun ortaya çıkardığı popüler kültür ürünleri ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla ortaya konan anlamlar metalaştırılarak ticari hale getirilirken diğer taraftan oluşan yayılma kültürel dönüşüme hız kazandırmaktadır (Kırca, 2012: 180).

Bu kapsamda televizyon popüler kültürün en etkili yayılma alanı olurken televizyon dizileri ise gösterişçi tüketim pratiklerinin temel belirleyicisi haline gelmektedir. Bireyler, günlük televizyon dizilerini takip ederek dizilerde aktarılan kurgulanmış hikâyeler vasıtasıyla popüler kültür ürünlerinin gerçekliğini kabul etme eğilimi göstermektedirler. Burada gerçekliğin yeniden yaratıldığı bir gösteri toplumu sunulmakta simüle edilen bireyler gerçeğin yerine taklidini koyarak kültür endüstrisini desteklemektedir. Bu çalışmada popüler kültür, kültür endüstrisi, tüketim kültürü ve meta fetişizmi bağlamında televizyon dizileri incelenmiştir. Bunun yanı sıra dizilerde temsil edilen kadın karakterlerin izleyicilerin ilgi alanına göre nasıl değişiklik gösterdiği, nesneleri, kadın bedenini metalaştıran söylemlere ne ölçüde yer verildiği ve bu söylemlerin tüketim kalıplarını ne ölçüde desteklediği araştırılmıştır.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Tüketim Algısında Meydana Gelen Değişimde Televizyonun Rolü

Toplumsal değişim, toplum yapısında meydana gelen köklü değişimlerdir. Bunlar birçok alanda kendini göstermektedir. Bunların

başında ekonomik alanda ortaya çıkan ve zaman içerisinde kültür, sanat, teknoloji gibi temel alanlar üzerinde etkisini gösteren bireysel yansımalar gelir.

Endüstrileşmenin toplumsal evrimin belirleyicisi olduğunu ifade eden sosyolog Herbert Spencer’e göre endüstrileşme ve bireysel faaliyetler toplumsal evrimi ortaya çıkarır (Demirkaya, 2015: 24-25). Sistem modeli ile tanınmış bir isim olan Talcott Parsons’a göre ise toplumsal değişme; makro, mikro ve sosyal süreçleri bünyesinde barındıran birbiri ile ilişkili süreçler şeklinde ifade edilir (Bahar, 2009’dan akt. Erdoğan & Hülür, 2022: 1136). Endüstrileşme süreci ile bağlantılı olarak ortaya çıkan toplumsal değişmeler berberinde modernleşme kavramının gündeme gelmesine neden olmuştur. Kapitalist sistemin temel dinamiği olan, üretimden çok tüketimin ağırlıkta olduğu modern toplumlarda, bireysellik ön plandadır. Kapitalist döngü içerisinde toplumsal değişimin hangi yönde olduğunu anlamak için toplumsal değerlerin ne yönde değiştiğinin ve bu değişimin toplumu oluşturan bireyler üzerindeki etkisinin ne yönde olduğunun bilinmesi gerekir.

Günümüzde bireyleri tüketime yönelten gösterişçi tüketime yönelik davranış kalıplarını ortaya çıkaran en önemli platformlar kitle iletişim araçlarıdır. Burada medya içerikleri, televizyon dizilerinde yer alan hayatlar, popüler kültür ürünü olan sözde oyuncular, şarkıcılar, sosyal medya fenomenleri ve stereotipler (Gürer & Gürer, 2020: 636) gibi sanal kişiler ve simülasyonların bireyleri tüketime özellikle gösterişçi tüketime yönlendirmekte etkili oldukları görülmektedir. Dizilerde yaratılan hayali karakterlerin bireysel temelli etkileri olduğu bilinmektedir. Son dönemlerde gösterimde olan televizyon dizilerinde zenginlik, prestij, görsellik, estetik gibi kavramlar, çoğunlukla kadın karakterler üzerinden verilmekte ve dizilerde kullanılan tüketim nesnelerinin ilgili karakterin ismi ile talep edildiği bilinmektedir. Bireyler, birçok internet sitesinde mevcut olan bu tüketim nesnelerine günümüzde ilgili internet siteleri vasıtasıyla kolaylıkla ulaşabilmektedir. Diziler tüketimi o kadar çok beslemektedir ki günümüzde bu dizilere sponsor olmak isteyen tedarikçi sayısında muazzam bir artış olduğu dikkati çekmektedir. Toplumsal güzellik ve estetik algısının değişimi, toplumsal sanat olgusunun değersizleşmesine neden olmuştur. Geleneksel medya algısındaki değişim ve dönüşümlerin birey ve toplum üzerindeki etkisi toplumsal değişimi oluşturan önemli unsurlardır.

Televizyonun imaj ve göstergeyle ilişkili olarak oluşturduğu görsel gerçeklik çerçevesinde yapılan tartışmalarda geliştirilen kavramlardan biri de simülasyondur. Modern Batı toplumunda tüketimin elektronik

kültürle ilişkili olarak gerçekleşmesini sorgulayan simülasyon kuramında televizyon, simülasyon evreninin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Baudrillard, 2014'den akt. Avcı, 2021: 98). Televizyon dizilerinin içeriklerine bakıldığında anlamdan ziyade bireyi simüle etmeye yönelik bir örtüyü barındırdıkları söylenebilir. Baudrillard; "Modern çağda anlam yoktur, onun yerine varoluşun maddi boyutla eşdeğer olduğu toplumsal bir yapı vardır." diyerek modern çağda anlamdan ziyade maddiyatın ön planda olduğunu vurgular (Hatipler, 2017: 38-39).

1.2.Tüketim Toplumu: Kültür Endüstrisi, Tüketim İdeolojisi, Metalar ve Yabancılaşma

Tüketim ideolojisi ise bireylerin ihtiyaç hiyerarşisini belirleyen bir kavram olarak görülmektedir. Bireylerin istekleri, ihtiyaçları ve bilinçleri tüketim ideolojisini ortaya çıkarmak amacıyla birtakım araçlar kullanılarak yönlendirilir. Bireylerin bilinçlerine ulaşarak davranışlarının yönlendirilmesi ise kitle iletişim araçları aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu kapsamda kullanılan en yaygın kitle iletişim aracı ise televizyondur (Tan, 2019: 200-204).

Tüketim kültürü, piyasada yer alan ürün ve hizmetler ile tüketiciler arasında bağlantı kuran, tüketimi bir kültür olarak kabul eden bundan dolayı gelenekleri, inançları ve değerleri tüketim ekseninde değerlendiren bir kültür yapısı olarak ifade edilir. Çağımızda daha fazla tüketim ve daha fazla üretimle birlikte refah artışını öngören tüketim kültürü, kapitalizm ve materyalizm gibi yaklaşımlardan beslenir.

Günümüzde bireyler, içinde bulundukları toplumsal sınıfın konumuna bağlı olarak tüketim tercihlerini belirleme eğilimine girmektedir. Bu durum ise toplumsal kültürü belirleyen üretici bireylerin aynı zamanda tüketimin de belirleyicisi olmasına neden olmaktadır (Demirel & Yegen, 2015: 119). Tüketim kültürü, bireysel yönde ontolojik, toplumsal yönde epistemolojik ve aksiyolojik yönleri ile tarihsel, kültürel ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin yanı sıra kültürel bir boyuta da dikkat çeker. Bu boyutun bir sonucu olarak *tüketim toplumu* kavramı ortaya çıkar. Ürün hizmet ve enformasyonun oldukça fazla olduğu *tüketim toplumunda* Jean Paul Baudrillard'ın ifadesiyle var olmak için nesnelere ihtiyaç duyulur (Senemoğlu, 2017: 68). Bu toplum yapısında ürün bolluğu tüketim arzusunu kamçılarla kalmayıp aynı zamanda nesnelere duyulan ihtiyaç doğrultusunda bir değerler sisteminin de ortaya çıkmasını sağlar.

Bu kapsamda tüketim olgusuna eleştirel bakış açısıyla yaklaşan

Frankfurt Okulu düşünürleri, ağırlıklı olarak Marksizm’in ortaya koyduğu ekonomi-politik, meta fetişizmi ve yabancılaşma gibi kavramların günlük yaşamda iktidar ve medya aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğine vurgu yaparlar. Frankfurt Okul temsilcileri tarafından 1947 yılında ortaya atılan eleştirel teori ile özdeşleşen *kültür endüstrisi* kavramı ise ilk olarak kültür ve endüstri gibi birbiriyle ilgisi olmayan kavramlar olarak görülen ancak birbiriyle bütünleşmiş bir yapının ifadesi olarak tanımlanır. İkinci olarak ise bu kavramın kitle kültürü yerine kullanıldığı görülür. Ancak *kültür endüstrisi* içerisinde bulunan kültürün yaratılmasında kitlelerin payının düşünülenden daha az olduğu belirtilir (Dellaloğlu, 2014: 22). Oldukça geniş bir etki alanı bulunan bu endüstri, belirli bir plan doğrultusunda kitlelerin tüketimi için hazırladığı ürünleri piyasaya sunar. Çok farklı alanlarda ortaya konan üretim ile birlikte ortaya çıkan üründe bütünlük arz eder. Bu sayede endüstri birbirinden ayrı kültür gruplarda yer alan tüketici grupları arasında bir bütünlük oluşturur (Adorno, 2011: 109-110). Kitlesele bir yığın haline gelen toplum ise mesajlara açık hale gelir. Hayatın her alanını metalaştıran kültür endüstrisi ile hedef kitleyi meydana getiren bireyler mevcut ideolojinin yeniden üretilmesinde üretim zincirinin bir halkasını oluşturmaktadır.

Kitle kültürü, bireyi pasif bir kültür tüketicisi konumuna getirirken bireylerin yaşam pratikleri içinde yer alan sanat, eğlence, dinlenme, spor, boş zamanları değerlendirme gibi eylemleri de tüketim unsuruna dönüştürür (Kulak, 2016: 50-55). Kültürün, kültür endüstrisi içinde eritilerek ve yeniden biçimlendirilerek bireylere sunulması neticesinde ortaya çıkan yeni kültürün kapitalist yapıyı destekleyen tek tip bir kültür haline getirildiği görülür. Ayrıca oluşturulan kültürel ürünler toplumun kontrolü için ideolojik bir araç şeklinde konumlandırılır.

Çağımızda toplumlarda anlamdan çok gösteriye önem verildiği görülmektedir. Dünyanın yapay yaşam, yapay ihtiyaçlar ve seyirlik imaların ağırlık kazandığı tüketime ağırlıkta olduğu gösteri toplumuna doğru evrildiği görülmektedir. Guy Debord’un, *gösteri toplumu* kuramında (1967) ifade ettiği gösteri; metanın toplumsal hayatı bir bütün olarak kaplamasıdır (Duman, 2016: 28). Seyir, meta, imaj ve tüketime göre inşa edilmiş olan gösteri toplumunun amacı para, eğlence ve şöhret aracılığıyla kitlelerin aldatılmasını sağlayarak onların boş vakitlerini tüketim ile doldurmaktır (Sarıyıldız & Circir, 2024: 183). Guy Debord (1967), çağımızda fiziksel ve toplumsal gerçeklikle ilişki her tür olgunun kitle iletişim araçları vasıtasıyla gösteriye dönüştüğünü belirtmektedir.

Simülatif unsurlar, modern yaşamın ısıltılı unsurları ile birleştirilerek bireylere sunulmakta ve bireylerin tüketime yönelmesi sağlanmaktadır.

Günümüzde modernizmin etkilerinin ortadan kaybolduğu ve postmodern çağın yaşandığı görülmektedir. Postmodernist dönemde, nesneler anlam ve önemini kaybetmiş ve medya vasıtasıyla birçok şey gösteriye dönüşmüştür. Günümüzde sürekli olarak hareket halinde olan bireyler, kitle iletişim araçları vasıtasıyla mesaj bombardımanıyla karşı karşıya kalmaktadır. Burada sözü edilen mesajlar; televizyon reklamları aracılığıyla, sosyal medya kullanıcılarının karşısına devamlı olarak çıkan ürün tanıtımlarıyla, akıllı telefonlarda yapay zekânın sürekli olarak ihtiyaç duyulan hizmetleri tespit edip bireyin karşısına çıkarması gibi uygulamalarla, bireyin kendisini özel hissetmesini ve kendisini gerçekte olduğundan farklı biriymiş gibi görmesini sağlayarak, popüler kültür aracılığıyla bireye her şeye sahip olabileceğini empoze etmekte ve bireyi buna inandırmaktadır. Bu doğrultuda simüle edilmiş bir dünyada karşına çıkan her şeye inanan birey, tüketim çılgınlığına kolaylıkla kapılmaktadır. Tüketim çılgınlığının önüne geçilmesi için bu konunun üzerinde ehemmiyetle durmak gerekmektedir.

1.3. Gösterişçi Tüketim Meta Fetişizmi ve Hedonik Tüketim

Eski dönemlerden beri süregelen bir olgu olan gösterişçi tüketim; genel itibariyle kişinin çevresine, statüsünü veya prestijini göstermek amacıyla gerçekleştirdiği alışverişler olarak tanımlanır. Bu tüketimin temelinde satın alınan bir ürünün çevre tarafından saygınlık göstergesi olarak algılanması yatmaktadır. Önceki dönemlerde insanlar, gösterişçi tüketimi daha çok güç ve statülerini çevreye ispat etmek amacıyla kullanırken günümüzde ise özellikle rekabet amacıyla kullanılmaktadır. Bunun sonucunda markalara ve özelliklerine yönelik olarak yapılan vurgulamaların artış gösterdiği dikkat çekmektedir.

Çeşitli mesajlar aracılığıyla tüketim nesneleri üzerinden kişilere neyi, nerede, ne zaman, nasıl tüketecekleri durumun politik-ekonomik yönü unutturularak ve kültürel-ideolojik yönü ön plana çıkarılarak verilmektedir. Tüketimde gösteriş ön planda olduğu için değişim değerinin gösterge değerinin önüne geçtiği görülmektedir (Metin & Karakaya, 2017: 112).

Günümüzde nesnelerin taşıdıkları anlam, ihtiyaçtan çok daha önemli hale gelmiştir. Artık nesnelerin sıklıkla bir saygınlık aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin kullandığımız eşyadan, bindiğimiz arabaya, gittiğimiz restorandan, güzellik salonuna, spor salonuna kadar her şey bir statü ve prestij göstergesi haline gelmiştir. Sosyal statü ve rollerin nesnelere bağlı hale gelmesi sonucunda bireyler toplum nazarında varlık gösterebilmek için bu nesnelere ihtiyaç duyar hale

gelmiştir. Gösteri, bir sistem halinde toplumda yer edinmiş ve bireyler gösteri için yaşamasalar dahi bunu yapmaya maruz bırakılır hale gelmiştir.

Örneğin son dönemlerde başta televizyon olmak üzere diğer kitle iletişim araçları vasıtasıyla popüler hale gelen düğün organizasyonları, after partiler, cinsiyet partiler, müzik ve spor dalları vs. birçok uygulama yarattığı aidiyet duygusu ile tüketimi teşvik etmektedir. Sonuç olarak bu uygulamalar olmasa da yapılabilecek olan bu etkinlikler nesnelerin metalaştırılması nedeniyle kendine has sektörler haline gelmekte ve gösterişçi tüketimi artırmaktadır. Popüler kültürün tüketim nesnelerini meta haline çevirmesiyle meta fetişizmi kavramı oluşmuştur (Özkantar, 2019: 23).

Debord, gösteri kavramını açıklarken yabancılaşma, meta fetişizmi ve şeyleşme gibi ifadelerden faydalanarak fikirlerini sağlam Marksist temeller üstüne kurmuştur (Kaplan, 2012: 459). “Gösteri Toplumu”, kapitalist servet toplumuna, meta fetişizmine, kitle iletişim araçları vasıtasıyla biçimlendirilen bireyin yalnızca edilgen bir tüketici olarak görülmesine karşılık mücadelenin kavramsallaştırması noktasında meta kavramına dikkat çekmektedir (Sarıyıldız, 2024: 186). Marksist teorinin kavramsal çerçevesini oluşturduğu meta fetişizmi tüketim ve kölelikle alakalı olarak ortaya atılan fenomolojik bir ifadedir. Meta fetişizmde satın alınan ürünün sağladığı itibar önemlidir bu yüzden metanın değişim değeri kullanım değerinin üstündedir. Ünlü bir markanın ürünü satın almak, sınıfsal farklılıkların ortaya çıkması ve üstünlük sağlaması açısından önemlidir. Meta fetişizmde gösterişçi tüketimin hat safhada olduğu ürünün ihtiyaçtan çok itibar sağlamak amacıyla satın alındığı görülür. Tüketimin toplumsal değil bireysel olduğu vurgulanır. Özellikle markası ve logosu için yapılan alışverişler gösterişçi tüketimin temel davranış kalıplarını oluşturur.

Felsefi bir terim olan hedonizm başka bir ifadeyle hazcılık, genel olarak olumlu kabul edilir ve bireylerin yaptığı faaliyet ve eylemlerin haz ve mutluluğa göre planlaması gerektiğini ifade eder. İlk defa Yunan düşünürlerinden Aristippos’un (M.Ö: 435-355) ortaya attığı kavram, daha sonra ise Epikuros tarafından geliştirilmiştir. Yunanca bir kelime olan hedonizm, “hedone” kökünden türetilmiştir. “İnsan için en üstün iyiliğin haz olduğunu” kabul eder (Özcan, 2015: 131-134).

Çağımızda tüketim ile haz arasında yakın ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Batı tarzı alışveriş merkezlerinin bireysel hazcılık ve kişisel tatmin mekânları olarak dikkat çektiği söylenebilir. Yapılan çalışmalara

bakıldığında tüketici kitlenin yoğun bir şekilde hedonik ve bireysel faydayı ön plana çıkaran alışverişlere yöneldikleri ve tüketicilerin rasyonel ve faydacı tercihlerde yaptıkları alışverişlerin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir (Babekoğlu, 2000'den akt. Erdoğan & Hülür, 2022: 1139). Batı tarzı, özenti yaratan mekânlar ve nesnelerin bireylerde yarattığı hedonik etkiler kullanılarak oluşturulan büyük alışveriş merkezlerinde gösterişçi tüketim ürünlerinin sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir (Antonetti & Maklan, 2014: 117-134).

1.4. Popüler Kültür Alanı Olarak Televizyon Dizilerinin Yaratığı Tüketim Toplumu

Batıdan çok sonra Türkiye'ye gelen televizyon, ilk olarak deneme ve kısa zamanlı yayınların ardından ülkemizde 1970'li yıllardan sonra bilinmeye başlamıştır.

Yayın hayatının başlamasından itibaren televizyonlarda drama türünün önemli bir yer tuttuğu (Tanrıöver, 2015: 61) ve bu türün zaman içinde çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Birçok televizyon programı gibi dizilerin de insanlığın ilk dönemlerinden beri süre gelen hikâye anlatıcılığından faydalandığı ve belirli bir kronoloji ekseninde gerçekleşen bir ana hikâyeye içeriklerinde yer verdiği bilinmektedir. Dizilerde, anlatılan hikâyeler genellikle reklamlar tarafından bölünmekte ve anlatılan hikâyede geçen kahramanlarla kendisini özdeşleştiren izleyici tipi ortaya çıkmaktadır (Kaplan, 1992: 64-61).

Dizilerde yer alan hikâyenin oluşturulmasında dikkate alınan iki önemli unsur hedef kitlenin özellikleri ve beklentilerdir. Televizyon programları içerisinde dizilerin bu kadar çok izlenmesinin nedeni toplumun birçok kesimine hitap ediyor olmasıdır (Zorlu, 2016: 91). Farklı kesimlerde yer alan bireyler, kendilerine ve hayatlarına dair izleri dizilerde görebilmektedir. Dizinin kurgusunu meydana getiren öykü ve olaylar, toplumun içerisinden ortaya çıktığı için hem toplumu biçimlendiren hem de toplumdaki etkilenen bir özelliğe sahiptir. Bundan dolayı günümüz Türkiye'sinde diziler tam olarak sosyal ve kültürel birer olgu haline almıştır (Tanrıöver, 2015: 60).

Diziler, toplumda gerçekleştirdiği sosyo-kültürel müdahaleler neticesinde de popüler kültürün yayılmasına ortam hazırlamaktadır. Yerelde ve küreselde önemli bir izleyici kitlesine sahip olan dizilerin sinema ve tiyatronun aksine oturduğumuz yerden kolayca ulaşılabilir olması, senaryo ve içeriklerinin merak unsurunu canlı tutacak biçimde gündelik yaşamdan seçilmiş olması, tüm kesimlerden her tür izleyiciye hitap etmesi, kurgusunda parıltılı, lüks yaşamlara yer vermesi ve bu

unsurların karşısında yer alan zıt yaşamları da bulundurması, iyi-kötü, güzel-çirkin, zengin-fakir gibi tezatlıkları içermesi de dizi izleyicisinde bağımlılık yaratmaktadır.

Dizilerde yer alan karakterlere karşı seyircilerin duydukları hayranlık, onlara benzeme istediği, onlar gibi davranma, onlar gibi giyinme kısaca onlar gibi olma eğilimi göstermeleri neticesinde parasosyal ilişkiler geliştirmeleri söz konusu olmaktadır (Durak Batıgün & Sunal, 2017: 52-54). Dizilerde kullanılan tüketim malzemeleri, sıkı takipçilerinin hemen dikkatini çekmekte ve onları tüketime yönlendirmektedir. Bunun yanı sıra dizi çekimlerinin yapıldığı mekânlar, iletişim araçları, kullanılan teknolojik ürünler ve ulaşım araçlarının da izleyicileri tüketime sevk ettiği görülmektedir. Görsel gücünün yanında gelişmiş öykü ve tekniklerin kullanımıyla devasa bir evren sunan dizilerin hikâyeleri, günlük yaşam ve kültürel unsurlardan oluşmaktadır. Bu durum dizilerin bireyler üzerindeki etkisinin artmasına neden olmaktadır.

Yayın hayatına giren dizi sayısının oldukça fazla olduğu günümüzde dizilerin izlenmesini sağlamak ve reytingleri artırmak amacıyla çok çeşitli yollara başvurulduğu bilinmektedir. Dizilerde ana karakterlerin ilginçliği, çekiciliği ve sempatikliği kullanılarak bağımlılık oluşturmak ve reytinglerin artırılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda ana karakterler dizinin tanıtım aracı olarak da kullanılmaktadır (Mutlu, 2008: 156). Özellikle son zamanlarda yayın hayatına giren Türk dizilerinde bu durumla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Dizi başlamadan haftalar öncesinde popüler oyuncular kullanılarak tanıtım yapılmaktadır. Diziler bünyesine yerleştirilen kavramlar vasıtasıyla toplum üzerinde popülerlik kazanmaktadır; bu kapsamda ürünün popülerleşmesi, ideolojinin popülerleşmesi ve kadın unsurunun popülerleşmesi gibi durumlar diziler aracılığıyla sağlanabilmektedir. Dizilerde örnek model sunumu ve temsili rollerin öne çıkarılmasıyla bireylere birtakım rollerin sunulduğu veya dayatıldığı görülmektedir. Dizilerin izlenebilirliğini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer alan popüler oyuncular, model ürün sunumu ve fikir satışını sağlayarak popüler kültürü etkin bir şekilde temsil etmektedir. Esas amacı tüketim olan popüler kültür, dizilerde kullanılan ürünler ve mekânları bireylere sunmakta bunu yaparken de çoğu zaman kültürel öğeleri kullanmaktadır.

Gerçek hayatta hiçbir zaman olamayacağı bir karakteri diziler vasıtasıyla deneyimleyen bireyler, dizi karakterlerinin kullandığı ürünleri kullanarak onlara benzeme ve onlar gibi olma eğilimi göstermektedir (Yalçın, 2016: 2333-2334).

Televizyon programları içerisinde ilk sırada yer alan dizilerin kurgulanmış içeriklerinde kadın ve kadın beninin sıklıkla kullanılması bir başka ifadeyle ana karakterler olarak kadınların verilmesi oluşturulan kurmaca dünyada kadının bir tüketim nesnesi haline gelmesi sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Buradaki asıl amaç kadınlar aracılığıyla gösterişçi tüketim unsurlarının kullanılmasını sağlamaktır. Son yıllarda özellikle televizyon dizilerindeki karakterlere benzeme modasının neticesinde güzellik algısının bile yeniden yaratılmaya başladığı insanların sevdikleri oyunculara, sanatçılara benzemek uğruna plastik cerrahların yolunu tuttuğu görülmektedir. Buradaki temel sebep medya tarafından yaratılan stereotiplerin devamlı olarak bireylerin gözü önünde olması olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda kendilerini televizyondaki kadın karakterle özdeşleştiren kadın izleyicilerin tüketici tarafı temsil etmesi de olağan bir durumdur. Beden olgusu geleneksel toplumlara kıyasla modern toplumlarda daha fazla dikkat çekmektedir. Toplumsal modernleşme bedeninin de modernleşmesini sağlamaktadır. Modern çağın kadına empoze ettiği güzellik algısının bir sonucu olarak kadın bedeni, kültür endüstrisi için bir nesne haline gelmiştir. Modern yaşamla birlikte kadınlar daha zarif, daha şık, daha ince ve naif olmak zorunda kalmıştır. Bunun sonucunda kadın bir taraftan sisteme uyum sağlamak zorunda kalırken aynı zamanda tüketim faaliyetinde bulunmaya devam ettirilmiş diğer taraftan ise sistemsel dayatmalar neticesinde özünü ve doğallığını kaybetmekle karşı karşıya kalmıştır. Kısaca günümüzde kadın kendisine atfedilen rolleri yerine getirmekte ve adeta modern yaşamın vitrini olma görevini üstlenmektedir.

2. Uygulama

2.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı popüler kültür, kültür endüstrisi, tüketim kültürü ve meta fetişizmi bağlamında belirlenen televizyon dizilerinin incelenmesi ve diziler aracılığıyla sunulan, popüler kültür ve onu besleyen tüketim kültürü, meta fetişizminin toplum üzerindeki sosyal ve kültürel etkilerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda dizilerde temsil edilen kadın karakterlerin, izleyicilerin ilgi alanına göre ne şekilde değişiklik gösterdiği, nesnelere, kadın bedenini metalaştıran söylemlere ne ölçüde yer verildiği ve bu söylemlerin tüketim kalıplarını ne ölçüde desteklediğinin araştırılması ve popüler kültür aracılığıyla dizilerde oluşturulan gösterişçi tüketim pratiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın literatürde konu ile ilgili olarak yapılan diğer çalışmalardan farkı, televizyon dizilerinin kültürel yönünü ağırlıklı olarak ele alması ve televizyon dizileri üzerinden yaratılan popüler

kültürün oluşturduğu tüketim kültürü ortamında oluşturulan meta fetişizminin vurgulanmasıdır.

2.2. Çalışmanın Kapsamı

Çalışmanın kapsamı, ilgili yıllar arasında yayınlanan 2011-2012 Adını Feriha Koydum, 2017-2018 Fazilet Hanım ve Kızları ve 2023-2024 Şahane Hayatım dizileridir. Diziler amaçlı örneklem tekniği aracılığıyla belirlenmiştir. Bu dizilerin tercih edilme nedeni dizilerde yer alan ana karakterlerinin kadınlar olması, gösterişçi tüketimi yansıtan sahnelerin sıklıkla dizideki kadın karakterler üzerinden verilmesi, kadın bedeninin, nesnelerin metalaştırılması, meta fetişizmi ve fetiş nesnelerin yaygın olarak kullanılması, zenginlik ve lüks uğruna dizinin ana karakterleri olan kadınların her şeyi yapması, kültürün endüstrileştirilmesi gibi unsurlara yaygın olarak yer verilmesidir. Bunun yanı sıra ele alınan örneklem benzer ancak dizilerin içerikleri farklıdır. İncelenen dizilerde zenginlik, gösteriş, ihtişam gibi unsurlar etkin bir biçimde yansıtılmıştır. Ana karakterler kadınlardır. Ancak bu kadınların hepsinin hayat hikâyeleri farklıdır. Bu üç örneklemin seçilmesinin bir diğer nedeni ise dizilerin tüketim kültürünü popüler kültür aracılığı ne kadar sık yaymaya çalıştığını göstermektir. Bunun gibi daha pek çok dizi vardır. Ancak seçtiğimiz örneklem çalışmamızın amacına en uygun olduğu için bu diziler üzerinden çalışma yapılmıştır.

2.3. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada belirlenen örneklem betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda veyahut belli bir alanda birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilen nitel ve nicel çalışmaların detaylı olarak incelenip düzenlenmesi yöntemi olarak ifade edilir. Böylelikle ilgili konu veya alandaki genel yönelimlerin tespit edilmesi amaçlanır. Çalışmada incelenen dizelerde yer alan ana karakterlerle birlikte dilsel, görsel, kültürel ve mekânsal göstergeler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3. Araştırmadan Elde Edilen Bulgular

3.1. Adını Feriha Koydum Dizisi Çözümlemesi

Adını Feriha Koydum dizisinde, kapıcı Zehra'nın kızıyla olan hayalleri ve kızının üniversite sınavında ülkenin seçkin üniversitelerinden birini burslu olarak kazanması ve bundan sonra içine düştüğü kişilik karmaşası ve Feriha'nın kendini zengin bir ailenin kızı olarak tanıtmayıyla geri dönüşü olmayan bir yola girmesi anlatılmaktadır. Dizide sınıfsal farkların, gösterişçi tüketim unsurlarının, son model spor

arabaların, sosyetik doğum günü partilerinin yani kısaca zengin lüks yaşam ile ilgili unsurların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Dizinin bölümleri içerisinden gösterişçi tüketim kültürü ve meta fetişizmini en iyi yansıtan sekanslar seçilmiş ve betimsel içerik analizi yöntemi ile beş aşamalı olarak seçilen sekanslar çözümlenmiştir. Bu aşamalar sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

3.1.1.Ana Karakter Çözümlemeleri

Feriha Yılmaz Sarrafoğlu: Kapıcı dairesinde yaşayan bir ailenin kızıdır. Girdiği üniversite sınavında tam burslu olarak özel üniversiteyi kazanmasıyla farklı bir dünyaya adım atan Feriha, gittiği okulda gecelerin veliahtı Emir Sarrafoğlu ile tanışması ve kendisini zengin bir ailenin kızı olarak göstermesiyle karmaşık olayları başlatan bir kişiliktir. Bir yalan ile başlayan ve ardından sürekli olarak yalan söyleyen Feriha, gittiği okulda lüks yaşam süren öğrencilere sürekli olarak özenen ve onlar gibi olmak isteyen ve bunun için elinden gelen her şeyi yapan bir tiptir. Evlerinden çıkarken normal kıyafet giyen ancak zengin komşularının kızı Cansu'nun giymediği marka kıyafetleri kendisine vermesiyle lüks bir gardıroba sahip olan Feriha, okula giderken yanına aldığı marka kıyafetleri giymekte ve görüntüsüyle dikkat çekmektedir.

Cansu İlhanlı: Babası otel sahibi olan ve Feriha ile aynı binada oturan Cansu, özel dersler alan ve dershanelere gittiği halde sınavı kazanamayan son derece şımarık ve sorunlu bir karakterdir. Feriha'nın kazandığı okulu kazanmak için elinden geleni yapmaktadır. Bazen istemeden bazen de isteyerek Feriha'yı aşağılar görülmektedir.

Sanem İlhanlı: Cansu'nun üvey annesidir. Son derece lüks ve gösterişli giyim tarzı ile dikkat çekmektedir. Feriha'nın annesi sürekli onun evine temizliğe gitmektedir. Beslenmesi, formda görüntüsü ve güzelliğiyle oldukça dikkat eden bir karakterdir.

Hande Gezgin: Zengin bir ailenin kızı olan Hande, büyük lüks bir villada yaşamaktadır. Oldukça lüks arabaları ve marka giyim tarzı ile dikkat çekmektedir. Her fırsatta gösterişten vazgeçmeyen bakımlı, sportif ve kendine bakan bir karakterdir. Lüks harcamalar ve alışverişler yapmaktan zevk almaktadır ve sık sık özel uçakla yurt dışına gezilerine çıkmaktadır.

Lara: Feriha ile aynı binada oturan ve annesi moda evi sahibi olan zengin bir ailenin kızıdır. Cins bir köpeği vardır. Gösterişçi tüketimleri ile dikkat çeken Lara ıce chocolate mocha içmeden durmamaktadır.

Aysun: Emir Saraoğlu'nun annesidir. Oldukça zengin ve dikkat çeken

bir kadındır. Oğlunun evleneceği kızında zengin bir aileden gelmesini istemektedir. Onun insanları kabul etmek için belirli kriterleri vardır. Bu kriterler dışındaki kimselerin kendilerine uygun olmadığını düşünmektedir.

Nehir: Hande'nin yakın arkadaşıdır. Çok zengin bir aileden gelmektedir. Oldukça bakımlı olan Nehir, dış görünüşüne çok önem vermektedir. Lüks yaşamı temsil eden ifadeleri ve sık sık çıktıkları yurt dışı gezileri ile dikkat çekmektedir

3.1.2.Dilsel Çözümlemeler

Sekans 1 incelendiğinde dilsel göstergeler aracılığıyla verilmek istenen mesajın ne olduğu anlaşılmaktadır. Burada Cansu, Feriha'yı çağırmıştır ve ona kafasına takılan bir soruyu sormak istemektedir. Binanın çöp saati olduğu için geciken Feriha, bunu Cansu'ya söyleyince “ne yani çöpten mi geliyorsun” diyerek Feriha'yı aşağılar. Feriha da “merak etme yıkandım” diyerek cevap verir. Daha sonra Cansu, Lara'nın Emir ile Feriha'yı birlikte kahve içerken gördüm dediğini söyler ve Feriha'ya hastanede Emir'i görmelerine rağmen onları neden tanıştırmadığı konusunda şaşırdığı ifade eder. Tam o sırada Sanem Hanım gelir, olanları duyar. Kahkaha atarak “ay bu Lara hiç güleceğim yoktu. Emir ile Feriha mı, kahve içmek mi” diye dalga geçer ve “Lara, Brad Pitt görmüş olmasın” der. Burada sınıf farklarının ne kadar belirgin olduğuna dikkat çekilmektedir. Onlara göre zengin kesimden biri ile fakir birinin aynı masada bulunması doğru değildir. Yani kendilerini diğerlerinden üstün gören bu ikili bir nevi burjuva sınıfını temsil etmektedir. Bu sınıf üretim araçlarının mülkiyetini elinde bulunduran kendilerini diğerlerinden üstün gören bir sınıftır. Bu iki karakterde bu sınıfın özelliklerini yansıttığı için bir nevi burjuva olarak görülmektedir. Feriha'nın bu sınıfta yeri yoktur.

Sekans 2'de Hande ile yakın arkadaşı Nehir'in konuşmalarında yer alan dilsel göstergelerde Hande ona ilişkiler hakkında tavsiyelerde bulunmaktadır. Burada Hande, bir ikonu temsil etmektedir. Hande ve Nehir, gösterişçi tüketim nesnelerini hem görsel hem de dilsel açıdan yansıtmaktadır. Marka giyimleri, saç ve makyajları ile dikkat çeken ve aralarına kimseyi almayan ikili maddi açıdan kendilerinden düşük seviyede olan kimselere değer vermemekte onlarla konuşmaya bile tenezzül etmemektedir. Konuşmaları sırasında yanlarına gelen Günce isimli arkadaşlarını “kendi dünyana geri dön” diye tersleyerek oradan uzaklaşmışlardır.

Şekil1 Adını Feriha Koydum Dilsel Çözümlemesi



Sekans1



Sekans2

3.1.3.Görsel Çözümlemeler

Sekans 3 incelendiğinde Hande karakterinin Feriha’yı istemeden de olsa alışverişe götürdüğü görülmektedir. Sosyetik zengin kesim için lüks ve gösterişçi tüketime yönelik olarak yapılan alışveriş etkinliklerinin bir çeşit terapi olduğunun ifade edildiği bu sekansta Hande, Feriha’ya “terapiye gideceğiz, gelir misin?” Diye sorar. Onu zorla yanında gitmeye ikna eder. Feriha ilk önce durumu anlamaz ve sonra lüks alışveriş merkezine gelince terapinin ne olduğunu anlar. Hande, onu lüks bir ayakkabı mağazasına götürür. Feriha karakterinin eline aldığı ilk ayakkabıyı “zevkini takdir ettim” diyerek denemesini isteyen Hande, ona külkedisi diye hitap eder. Kendisi üç çift ayakkabıyı oldukça yüksek bir fiyattan satın alır ve fiyatını bile sormaz. Feriha’nın da beğendiği modeli satın alması için baskı yapar. Zorla onun da eline aldığı ayakkabıyı almasını sağlar. Feriha durumu bozuntuya vermemek ve onlara uyum sağlamak için apartmanın aidat parasını kullanarak onu satın alır. Burada o ayakkabıyı satın alarak kendisinin onlar gibi zengin olduğunu göstermeyi amaçlar.

Sekans 4’e bakıldığında ilgili dizide sosyeteye mahsus kimselerin sıklıkla alışveriş yaptığı bir moda evi görülmektedir. Burası genellikle orta ve düşük gelir düzeyindeki kimselerin alışveriş yapamayacağı oldukça lüks ve pahalı eşyaların bulunduğu özel dikim giysilerin yer aldığı bir mekân olarak vurgulanmaktadır. Burası Lara’nın annesinin moda evidir ve Hande doğum günü için özel bir elbise diktirmek için buraya gelmiştir. Hande ve dizide yer alan diğer zengin kesim için lüks tüketim ve gösteriş, sınıfsal farkların temel göstergesidir. Bu karakterler için giydikleri marka ürünler ve yaptıkları lüks alışverişler bir itibar meselesidir.

Şekil 2 Adını Feriha Koydum Görsel Çözümlemesi



Sekans 3



Sekans4

3.1.4. Kültürel Çözümlemeler

Sekans 5’te Hande’nin evinde toplanan arkadaş grubu aslında bir nevi Feriha’yı tanımak için toplanmıştır. Hande, Koray, Emir üçlüsü çocukluktan beri sıkı arkadaşlardır. Bu üçlü, aynı kültür çevresinde büyümüş, aynı okulları okumuş ve hatta aynı üniversiteyi kazanmıştır. Hepsinin her istediği anında olan bu üçlü, boş vakitlerini gezerek eğlenerek geçirmektedir. Bunların, istedikleri vakit özel uçakları hazır ve kolayca yurt dışına tatile gidebilmektedirler. Burada Hande, cemiyet hayatına vurgu yaparak “aynı ortamdayız, bulmuşuz birbirimizi” der. Cemiyet kültürünün önemli olduğunu sadece dergilerden gözüktüğü gibi olmadığını ifade eder. Açılışlar, davetler yani tek olayın bu olmadığı ortak hayat görüşleri, ortak değerler ve ortak kültür çevresinin önemli olduğunu vurgular. Sınıfsal farklara ve burjuvaziye dikkat çeker. Emir de sınıfsal farkın tüm dünyada var olduğunu bunun reddedilemeyeceğini belirtir. Dizide yer alan bu karakterler için metalar sınıfsal farkın ortaya konmasında önemli birer aracı konumundadır. Giyilen giysilerden yenilen yemeklere kadar her şey cemiyet hayatına girmede önem arz etmektedir. Burada Marksizm’e, kültür endüstrisine, meta fetişizmine ve gösteri toplumu kavramlarına atıf yapıldığı görülmektedir.

Şekil 3 Adını Feriha Koydum Kültürel Çözümlemesi



Sekans 5

3.1.5. Mekânsal Çözümlemeler

Sekans 6 ve Sekans 7 incelendiğinde dizide lüks villalar, gösterişli son model arabalar, zenginlik göstergesi olarak başarılı bir biçimde kullanılmaktadır. Varlıklı ailelere mensup bu unsurlar Feriha

karakterinde bulunmadığından karakterin kendisine bu sınıf içerisinde yer edinmek için hayali bir aile kurduğu görülmektedir.

Şekil 4 Adını Feriha Koydum Mekânsal Çözümlemesi



Sekans 6



Sekans7

3.2. Fazilet Hanım ve Kızları Dizisi Çözümlemesi

Fazilet Hanım, dul kaldıktan sonra iki kızına hem ana hem baba olmuş ve varoşun(gecekondu) içinde küçücük evine sığdıramadığı büyük hayallerinin peşinde fakirlik içinde yaşayan bir kadındır. Ömrü pişmanlıkla geçen Fazilet’in tek hayali yokluk ve sıkıntı içinde yaşayan herkes gibi iyi bir hayat yaşamaktır. Bu yolda ise tek yatırımı “altın bileziği güzelliği” olarak tanımladığı küçük kızı Ece’dir. Sert bir mizaca ve erkeksi tavırlara sahip olan büyük kızı Hazan ise onun önündeki en büyük engeldir. Kısa özetini verdiğimiz bu dizide de sınıfsal farklar, meta fetişizmi, gösterişçi tüketim kültürüne yönelik pratiklerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda gösterişçi tüketime yönelik pratiklerin en sık kullanıldığı bölümler arasından belirlenen sekanslar betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak beş aşamalı biçimde çözümlenmiştir.

3.2.1. Ana Karakter Çözümlemesi

Fazilet Çamkırın: Fazilet, gözü yükseklerde ve büyük hayalleri olan lüks yaşamı ve ihtişamı seven bunu elde etmek için elinden gelen her şeyi yapabilecek bir kadındır. En büyük hayali boğazın incisi olan yalılarda yaşamaktır. Bu hedefine ulaşmak için elindeki tek hazinesi küçük kızı Ece’dir.

Ece Çamkırın: Fazilet Hanımın küçük kızıdır ve onun kurtuluş anahtarıdır. Ece’nin güzelliğinden faydalanmak isteyen anne Fazilet, küçüklüğünden beri kızını yarışmaya katmakta ve ünlü olmasını sağlamak için elinden geleni yapmaktadır. Ece annesinin baskıcı

yetiştirmesine paralel olarak bastırılmış ve içine kapanık bir karakterdir. Mahallede sevdiği kişi ile evlenmesine annesi izin vermez. Sevdiği genç ise onun manken olmasına karşıdır. Egemen Ailesinin yalısına girmeleri ve Ece'nin evin hanımı olmasıyla hayatları değişir. Lüks ve ihtişam onların sonradan görme tarzları ile farklı bir boyut kazanır.

Hazan Çamkıran: Faziletin büyük kızıdır. Asi ve erkek gibi bir mizaca sahiptir.

Yasemin Egemen: Egemen ailesinin gelinidir. Bakımlı ve gösterişli giyinmeyi seven bir karakterdir. Kendisini olduğundan farklı göstermeye çalışan Yasemin de zengin yaşama uyum sağlamaya çalışan biri olarak dikkat çeker.

Selin Egemen: Hazım Bey'in kızıdır. Oldukça şımarık bir karakterdir. Annesi ölmüş olan karakterin babası Ece ile evlenir. O ise buna şiddetle karşı çıkar. Onu ve ailesini istemez. Selin, bakımlı, fit ve gösterişli bir karakterdir. Ece'nin eski erkek arkadaşının ise yeni sevgilisidir.

Güzide: Hazım Bey'in kız kardeşi, cemiyet hayatını çok iyi bilen burjuvazi bir karakterdir. Kendi kültürlerinin farklı olduğuna ve sınıfsal farka inanmaktadır.

3.2.2. Dilsel Çözümlemeler

Sekans 1 Ece Hazım Bey ile evlenmiş ve evin hanımı olmuştur. Gösterişe ve lüks hayata düşkün olan Ece, burada hizmetçilere gözdağı vermekte artık evin hanımı olduğunu ve onun istediklerini yapmaları gerektiğini sert bir dille belirtmektedir. Gösterişçi tüketimi etkin bir şekilde yansıtan Ece karakteri burada kahvaltıda gümüş takımların masaya dizilmesini istemektedir. Buradaki söylem içeriğinin gösterişçi tüketimi yansıttığı kahvaltı sofrasında bile gösterişe önem verildiği dikkat çekmektedir. Ece karakterinin çalışanları bu şekilde aşağılar biçimde konuşması onun evin hanımı olmasıyla pozisyon değiştirdiğini ve sınıf atladığını göstermektedir.

Sekans 2 Ece ile Hazım Bey'in kız kardeşi Güzide akşam yemeğinde karşı karşıya gelir. Gecekonudan yalıya geçen Ece onların sofraya kültürünü tam olarak bilmemekte ve Güzide Hanım'dan oldukça çekinmektedir. Çünkü burası hizmetlilerin olduğu lüks bir yalıdır. Burada sınıfsal farklılıkların ve gösterişçi tüketim unsurlarının dilsel göstergelerle net bir biçimde yansıtıldığı görülmektedir. Ece sofrada Güzide'yi izlemekte ve onun gibi davranmaya çalışmaktadır. Evde duvardaki aynadan abajurlara ve masadaki çiçeklere kadar her şey

zenginlik, gösteriş, itibar simgesi olarak başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. Bu sekans da zenginlik göstergesi metalara sofrada yer verildiği görülmektedir. Burada kullanılan gümüş çatal bıçak takımları, porselen yemek, altın varaklı ayna ve oldukça büyük gösterişli bir masada yemek yenmesi dikkat çekmektedir.

Şekil 5 Fazilet Hanım ve Kızları Dilsel Çözümlemesi



Sekans1

Sekans2

3.2.3. Görsel Çözümlemeler

Sekans 3 Ece Hazım Bey ile evlendikten sonra lüks, ihtişam ve zenginliğin içerisinde de adeta bambaşka biri olur. Dizide iç ve dış mekânlar, karakterlerin giyimleri gösterişçi tüketimi etkin bir şekilde yansıtan unsurlardan oluşmaktadır. Bu sahnede de görüleceği üzere Ece ultra lüks bir araca binerek seyahat etmektedir. Dizide, giyilen giysilerden, sürülen parfümlere, kullanılan araçlardan gidilen mekânlara kadar her şey gösterişçi tüketimi teşvik etmeye yönelik unsurları içermektedir. Ayrıca bu unsurlar sınıfsal farklılıkların da önemli bir göstergesidir. Burjuvazi etkin bir biçimde yansıtılmakta alt ve üst sınıf kültürü detaylı biçimde verilmektedir.

Sekans 4'te yine bir akşam yemeği sahnesi yer almaktadır. Sofrada ihtişam ve gösteriş en üst safhadadır. Marksist kültürün etkisi burada yine dikkat çekmektedir. Burada Marksist kültür ile kast edilen sınıfsal farklılıkların ön plana çıkarılmasıdır. Alt sınıf ve üst sınıf kavramının vurgulanmasıdır. Alt sınıftan gelen Ece, yabancılık çektiği üst sınıf sosyete kültürüne uyum sağlama mücadelesi vermektedir. Duvardaki tablo ve nişler, porselen gösterişli süs eşyaları görselde dikkati çeken unsurlar arasında yer almaktadır.

Şekil 6 Fazilet Hanım ve Kızları Dizisinin Görsel Çözümlemesi



Sekans3



Sekans4

3.2.4. Kültürel Çözümlemeler

Sekans 5 Egemen ailesinin büyük beyaz yalısında gösterişli bir nikâh töreni yapıldığı görülmektedir. Ece kendisinden oldukça büyük Hazım Egemen ile nikâh masasına oturmuştur. Burada Ece’nin kardeşi Hazan’ın aralardaki yaş farkı sebebiyle bu duruma şiddetle karşı çıktığı görülmektedir. Çünkü Ece, Hazım’ın çocuğu yaşındadır ve bu durum toplumsal normlara aykırıdır. Ancak Ece ve Fazilet Hanım, Hazım Bey’i her açıdan bir kurtuluş olarak görmekte ve varlıklı bir hayat sürmenin onunla evlenmekten geçtiğini bilmektedir. Ece, onunla evlenerek elde edeceği para ve güç sayesinde itibar ve saygınlık kazanacağını bilmektedir.

Sekans 6 Egemen ailesinin lüks kahvaltılık sofrasını görmekteyiz. Bu sofrada gecekondudan gelen Ece kesinlikle istenmemektedir. Çünkü bu sosyetik ailenin kendilerine has bir kültürü ve yaşam tarzı vardır. Ece’yi varoşlardan gelen alt sınıfa mahsus biri olarak görmektedirler. Görüleceği üzere sofranın kültürleri orta ve alt düzey bir ailenin sofranın kültüründen oldukça farklıdır. Sabah kahvaltısında taze sıkılmış meyve suyu, jambon, havyar, çeşit çeşit peynirlerin bulunduğu görülmektedir. Varlıklı kesimin burada eşyalara bağlılığı meta fetişizmini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Kültür endüstrisi bağlamında Batı’yı örnek alarak geliştirdikleri sofranın kültürü örnek verilebilir. Bu sekansta bir nevi İngiliz kraliyet ailesi sofrası yansıtılmıştır. Kadınlar son derece bakımlı, şık giyinmiş bir şekilde sofraya oturmuştur. Çünkü onlara göre bu bir itibar meselesidir. Tükettikleri nesnelere ihtiyaçtan çok anlamsal değer vermektedirler.

Şekil 7 Fazilet Hanım ve Kızları Kültürel Çözümlemesi



Sekans5

Sekans6

3.2.5. Mekânsal Çözümlemeler

Dizi içerisinde zengin-fakir, zayıf-güçlü, güzel-çirkin gibi zıtlıklar yer almaktadır. Sekans 7 Lüks mekânlarda sadece zengin ve prestij sahibi bireylerin var olabileceği sıklıkla ifade edilen dizide Yağız Egemen, yengesesi ve abisinin İstanbul’da boğaza nazır lüks bir mekânda akşam yemeği yedikleri görülmektedir. Bu görsel seyircisine lüks yaşama ait bir göndermede bulunmaktadır.

Sekans 8 Egemen ailesinin boğaz manzaralı lüks ihtişamlı yalısı yer almaktadır. Bu evde oturabilmek için böyle bir ailenin ferdi olmak gerektiği vurgulanmaktadır. Evin dış cephesinden iç döşemesine kadar her şey oldukça lüktür. Dizide gösteriş ve itibar göstergeleri etkili bir şekilde yansıtılmıştır.

Şekil 8 Fazilet Hanım ve Kızları Kültürel Mekânsal Çözümlemesi



Sekans 7

Sekans 8

3.3. Şahane Hayatım Dizisi Çözümlemesi

Dizide büyük adaletsizliklerle doğmuş, büyüme sürecinde bu adaletsizlikleri aşmak için çok çalışan ve geçmişte işlediği suçları unutmak için gereken her şeyi yapmaya başlayan talihsiz bir kadın olan Şebnem Gümüşçü’nün hayatı anlatılmaktadır. Şebnem, şahane bir hayat yaşamak için elinden gelini yapar. Seçilen bu dizide zengin ve lüks yaşama, gösterişçi tüketime vurgu yapılmaktadır. Burada da kadın karakterlerin lüks tüketimi yansıtmak için kullanıldığı görülmektedir.

3.3.1. Ana Karakter Çözümlemesi

Şebnem Arda/ Gümüşçü: Fakir bir ailede doğmuş, anne baba sevgisi görmemiş olan Şebnem, küçük yaşta çalışmaya başlamış ve suça bulaştırılmıştır. Tek hayali üzerine bulaşan lekeden kurtulmak olan Şebnem, bunun için bir dizi estetik operasyon geçirmiş tamamıyla değişmiştir. Uçakta hostes olarak çalışmaya başlayan Şebnem’in tek kurtuluşu uçağa binen iş adamlarından biriyle evlenmektir. Bu kişi ise Onur Gümüşçü’dür.

Melisa Özsoy: Zengin bir ailenin kızı olan Melisa, Onur’un en yakın arkadaşı ve aile dostlarının kızıdır. Yurt dışında eğitim görmüş oldukça bakımlı, kendine özen gösteren marka giyinmeyi seven tam bir cemiyet insanıdır. Dizide sıklıkla vurgulanan cemiyet kavramı ile kast edilen daha oldukça zengin insanların oluşturduğu, kendilerine has tarzları olan topluluktur. Bu topluluğa kabul edilmek için mutlaka servet sahibi olmak ve onlara uyum sağlamak gerekir. Gösterişçi tüketimi en iyi yansıtan karakterlerden biridir.

Didem Özcan/ Gümüşçü: Şebnemin iş arkadaşıdır. Ona ilesinden bile daha yakındır. Şebnem onu her zaman en yakınında tutar. Ancak o bir zaman sonra Şebnem’i kıskanarak ona ihanet eder. Eski kocası Onur Gümüşçü ile evlenir. Gözü lüks ve yüksektedir.

Aysel Gümüşçü: Sosyetenin en tanınmışlarından biridir. Onur’un annesidir. Zenginlik, lüks ve gösterişe önem verir sınıfsal farklılıklara inanır. Oğlunun Şebnem ile evlenmesine karşıdır. Onu gelir düzeyi kendilerinden aşağıda olduğu için hiçbir zaman kabul etmez.

Seda Arda: Şebnem’in nefret ettiği annesidir. Paragöz ve zenginlik düşkünüdür. Kızını hiçbir zaman aramayan anne onun Gümüşçü ailesine gelin gittiğini öğrenince ortaya çıkar.

3.3.2.Dilsel Çözümlemeler

Sekans 1’de kadın düşmanlığının kadın dayanışmasına dönüştüğü görülmektedir. Bu dayanışmada gösterişçi tüketimi yansıtan unsurlara yer verilmektedir. Bu sahnede Şebnem kendisine ihanet eden Didem’i Melisa ile birlikte hapisten çıkarmıştır. Melisa onunla alay edencesine “Hello Didoş” diye selam vermiş, İngilizce bildiğini ve yurtdışı gördüğünü dilsel göstergeler ile belli etmeye çalışmaktadır. Her fırsatta Didem’in üstüne gitmektedir.

Sekans 2’de Şebnem tatlı dili ile Onur’u etkilemiş ve onunla evlenerek lüks villaya yerleşmiştir. Burada çocuklara bir güç bir alt yapısı vermek istediğini bunun için büyük bir eve ihtiyacı olduğunu belirten Şebnem “bir kale kurmalıyız” diyerek kocasını büyük bir malike almaya ikna

etmektedir. Karakter normal evleri beğenmemekte şato tarzı bir ev istemektir. Alınacak ev onun için bir güç ve statü sembolü olarak gösterilmektedir. Dilsel göstergelerle lüks ve gösterişçi tüketim izleyiciye empoze edilmektedir. Dizide kullanılan iç ve dış mekânlarla, gösterişe dayalı zengin hayatlar sıklıkla yansıtılmaktadır.

Şekil 9 Şahane Hayatım Dizisi Dilsel Çözümlemesi



Sekans 1

Sekans 2

3.3.3. Görsel Çözümlemeler

Sekans 3’de zengin ve ihtişamlı bir hayat için kendisini baştan yaratan ve bir dizi estetik operasyon geçiren ve tamamen bambaşka birine dönüşen Şebnem görseli yer almaktadır. Dizide zenginlik, prestij, görsellik, estetik gibi kavramlar çoğunlukla kadın karakterler üzerinden verilmekte ve kullanılan tüketim nesnelerinin ise ilgili karakterin ismi ile talep edildiği görülmektedir.

Şekil 10 Şahane Hayatım Dizisi Görsel Çözümlemesi



Sekans 3

3.3.4. Kültürel Çözümlemeler

Sekans 4’de yer alan akşam yemeği sofrasında oldukça büyük bir masada lüks bir evde yemek sahnesi yer almaktadır. Görselde sosyetik-zengin kesimde yer alanların ayrı bir sofraya sahip olduğu gösterilmektedir. Bu sofrayla bir nevi küçük Amerika ve İngiliz yaşam tarzı aktarılmaktadır. Bu kültürlerde akşam yemeklerinde alkol tüketiminin genellikle yaygın olduğu bilinmektedir bu durumun batı kültürünün bir özentişi olduğu söylenebilir. Burada yaratılan batı özentişiyle kapitalist tüketim ve tüketim kültürü teşvik edilmeye çalışılmaktadır. Masanın tam üstünde yer alan lüks avize, antika eşyalar, lüks porselen takımların kullanıldığı sekansta bu detayların gösterişçi tüketim kültürünü etkin bir biçimde yansıttığı görülmektedir. Dizide gösterişçi tüketim kültürünü en iyi yansıtan karakterlerden biri olan

Aysel Hanım’da her yönüyle bu kültüre hizmet etmektedir.

Sekans 5 Toplumsal yaşantımızda var olan gelin- kaynana çatışmasının yer aldığı bir bölümdür. Burada Şebnem kaynanasına meydan okumaktadır. Çünkü Aysel Hanım, aile dostlarının kızı Melisa ile oğlu evli olduğu halde aralarını yapmak istemesidir. Aysel Hanım sırf Şebnem kendileri gibi sosyetik zengin bir aileden olmadığı için onu istememektedir. Türk kültüründe aile kavramı oldukça önemlidir. Türk kültüründe aile devletin ve toplumun temeli olarak görülmektedir. Aile toplumun sağlam temeller üzerine oturmasını sağlayarak toplumun güç merkezini oluşturur (Mandaloğlu, 2022: 481). Bu gibi basit sebeplerle ailenin dağıtılması geleneklere ve Türk kültür yapısına uymamaktadır. Hatta bunun ile ilgili meşhur bir söz vardır: “Yuva yıkanın yuvası olmaz.” Bunun yanı sıra İslam dininde de yuva yıkmanın günah olduğuna dair pek çok ayet ve hadis bulunmaktadır. İlgili sekansta gösterişçi tüketim unsurlarını yansıtmaya bağlamında kadınların kullanıldığı görülmektedir. Sofra son derece büyük ve lüks bir yalıda yaşayan Aysel Gümüşçü’nün kahvaltı sofrasıdır. Sofrada sınırsız sayıda tüketim nesnesinin kullanıldığı ve israfın üst safhada olduğu görülmektedir. Bu durumda yine Türk kültürüne ters düşmektedir.

Şekil 11 Şahane Hayatım Dizisi Kültürel Çözümlemesi



Sekans4



Sekans 5

3.3.5. Mekânsal Çözümlemeler

Sekans 6’da Şebnem’in hayallerindeki lüks gösterişli malikânesi yer almaktadır. Kendisinin tabiriyle “kale” olarak ifade edilen bu evde lüks ve gösterişçi tüketim unsurlarına ilişkin her türlü detay bulunmaktadır. Sekans 6’da Batı tarzı şatoyu andıran bir ile karşılaşılmaktadır. Batıya özentinin bir ürünü olan bu ev ile lüks tüketim özendirilmektedir. Şebnem’in eve karşı hedonik (hazcı) tüketim istediği o kadar fazladır ki bu ev artık onun için fetiş bir nesneye dönüşmüştür. Tüketim kültürü ve meta fetişizmine ilişkin unsurların burada da etkin kullanıldığı görülmektedir.

Sekans 7 de ise Şebnem, yeni sevgilisi ile eskiden düşman olduğu

kocasını elinden alan Melisa ve Onur'un düğün törenine katılmıştır. Törende oldukça alımlı, bakımlı dikkat çekici bir elbise giyen Şebnem'in güçlü kadın portresinden asla vazgeçmediği görülmektedir. Düğünde de gösterişçi tüketime yönelik unsurları kullanılmıştır. Burada da Batı özentisi ve Batı tarzı evlilik törenleri ve Batı kültürü yansıtılmıştır.

Şekil 12 Şahane Hayatım Dizisi Mekânsal Çözümlemesi



Sekans 6



Sekans7

Sonuç

Çağımızda ticari kaygıların ön planda olduğu büyük sermaye sahiplerinin güdümünde olan medya; gerek toplumsal gerekse bireysel yaşamın her alanında siyasi, ekonomik ve kültürel tutum ve davranışları yönlendirici etkiye sahiptir. İnsanlar üzerinde medyanın bu kadar etkin olmasının genel sebebi ise eğlenceden, giyim-kuşama, yeme-içmeden müziğe, spordan modaya, siyasetten, alış-verişe kadar günlük yaşama dair birçok unsuru kapsayan popüler kültürü kullanmasıdır. Popüler kültür, bugün medya aracılığıyla ticari bir nitelik kazanmıştır. Popüler kültür içerisinde halk kültüründe yer alan türkü, ilahi, tesettür giysi, hikâye gibi ürünler ticarî amaçlarla medya veya diğer sektörler tarafından yeni ve farklı biçimlerde üretilip piyasaya sunulduğunda bu ürünler artık popülerleşmekte, popüler kültür ürünü olarak satılmaktadır. Tüketim ideolojisinin sürekli kılınmasına ve etkinliğinin artırılmasına yardımcı olan en önemli araçlardan biri medyadır. Modern ve postmodern yaşamın önemli bir göstergesi olan tüketim kavramı; ürünlerin tüketilmesi neticesinde erişilen haz ve mutluluğun yanında daha birçok anlamı içermektedir. İnsanlar markalara sembolik anlamlar yüklemekte ve nesneleri ihtiyaçtan ziyade anlamlarına göre kullanmaktadır. Kullandıkları eşyaları gösteriş yaptıkları temsili bir sürecin unsuru haline getirmektedirler. Tüketimin farklı boyut ve işlevlere sahip olmasının en önemli nedeni medyada tasarlanan gösterinin sunumudur. Önemli bir medya aracı olan televizyon içerikleri bireylerin duygusal taraflarını etkileyecek şekilde sunduğu mesajlarla onları tüketime yönlendirmekte ve kendi isteği doğrultusunda bir tüketim kültürü oluşturmaktadır. Bu

bağlamda en fazla izlenen yapımlar arasında yer alan, popüler kültürün ve tüketim kültürünün lokomotifleri olan televizyon dizileri tüketimle ilgili unsurlarını belirli simgeler vasıtasıyla sunarken özellikle kadın ve nesneleri metalaştırmakta ve popüler tüketim kalıplarının sürekliliğini sağlamaya yardımcı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacına uygun olarak seçilen üç televizyon dizisinde yer alan unsurlar on sekiz kadın karakter üzerinden dilsel, görsel, kültürel ve mekânsal açıdan çözümlenerek incelenmiş ve bu kadın karakterlerin etkin bir şekilde gösterişçi tüketimi yansıttıkları ve kendilerine has bir tüketim kültürü oluşturdukları tespit edilmiştir. Her üç dizide de gösterişçi tüketim pratiklerinin kadın bedeni üzerinden yansıtıldığı kadın bedeninin metalaştırıldığı görülmektedir. Özellikle Şahane Hayatım dizisinde ana karakterin bir dizi estetik operasyon geçirerek istediği şahane hayata ulaşmak istemesi ideal beden algısı vurgusunun dikkat çeken bir örneğidir. Kadınlar tarzları, görünüşleri, davranışları, kullandıkları dil bakımından incelenmiştir. Varlıklı bir yaşamın önemi, gösterişçi tüketimin kişiye sağladığı prestij gibi algıların televizyon dizileri vasıtasıyla izleyicilere aktarıldığı ve bütün anlatılarda kadınların ve nesnelerin metalaştırıldığı ve gösterişçi tüketimin desteklendiği tespit edilmiştir. Her üç dizide de sınıfsal farkın önemli olduğu vurgulanarak Marksist kültür yapısına atıf yapıldığı belirlenmiştir. Yani sosyetik bir ailenin kültürü ile gecekonduda yaşayan bir ailenin kültürünün aynı olmadığı vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra dizilerde yer alan ana karakterlerin hayatlarının bir yalan üzerine kurgulandığı zengin olmak uğrana her şeyin göze alındığı tespit edilmiştir.

Ancak üç dizide de yer alan kadın karakterler benzer özellik gösterse de her karakterin hayat hikâyesi farklıdır. İlk incelenen dizide yer alan Feriha, sınıf atlamak ve sınıfında yer alan zengin arkadaşlarının grubuna girmek için gösterişçi tüketim pratiklerini kullanırken Şebnem üstünlüğünü ispat etmek üretim araçlarını elinde bulunduran topluğa girmek ve yaşadığı hayatta kendisine acı çektirenlerden intikam almak için gösterişçi tüketim ürünlerini kullanmaktadır. Fazilet Hanım ve kızı Ece ise sırf rahat yaşam ve gösteriş merakından dolayı zengin olmak istemektedir.

Dizilerde yer alan ışıltılı dış mekânlar ve canlı renklerin sıklıkla kullanıldığı sahnelerde kadınların oldukça şık ve marka kıyafetler giydikleri ve pahalı takılar kullandıkları göze çarpmaktadır. Elit ve varlıklı tabakaya mensup özgür, güçlü kadın söylemlerinin yansıtıldığı bu dizilerde ataerkil kültür öğelerinin tersi bir kadın imajı çizildiği görülmüştür.

Kaynakça

- Adorno, T. W. (2011). *Kültür Endüstrisi Kültür Yönetimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Antonetti, P., & Maklan, S. (2014). Feelings That Make A Difference: How Guilt and Pride Convince Consumers Of The Effectiveness Of Sustainable Consumption Choices. *Journal Of Business Ethics*, 124(1), 117-134.
- Avcı, C. (2021). Kent ve İmge: Televizyon Dizilerinde Gaziantep Simülasyonu. *Milli Folklor*, 130, 96-109.
- Babekoğlu, Y. (2000). Tüketicilerin Demografik Özellikleri Ve Bireysel Tutumlarının Sorumlu Tüketim Davranışları Üzerindeki Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Uşak: Uşak Books.
- Baudrillard, J. (2014). *Simülkarlar ve Simülasyon*. Çev. Oğuz Adanır. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Debord, G. (1967). *Gösteri Toplumu*. (Okşan Taşkent, Ayşen Ekmekçi Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dellaloğlu, B. F. (2014). Bir Giriş – Adorno Yüz Yaşında, Adorno: Kitle, Melankoli. *Felsefe / Cogito Dergisi*, S.36,ss.13-36, *Yapı Kredi Yayınları*(36), 13-36.
- Demirel, S., & Yegen, C. (2015). Tüketim, Postmodernizm ve Kapitalizm Örgüsü. *Ankara Üniversitesi İlefl Dergisi*, 2(1), 115-138.
- Demirkaya Güler, B. (2015). Köy Enstitüleri Bağlamında Eğitim Ve Ideolojinin Toplumsal Değişme Etkisinin İncelenmesi. *Köy Enstitüleri Dergisi (1945-1947)*.
- Duman, Z. (2016). Tüketimci Kapitalizmin Ve Tüketim Kültürünün Eleştirisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*(33), 15-36.
- Durak Batıgün, A., & Büyükaşahin Sunal, A. (2017). TV Dizilerinde Yer Alan Karakterlerle Kurulan Parasosyal Etkileşim: Evlilik Doyumu, Psikolojik Belirtiler Ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 52-62.
- Erdoğan, E., & Hülür, A. B. (2022). Televizyon Dizilerinde Gösterişçi Tüketim Anlatısında Kadın. *International Journal of Social Humanities and Administrative Science*, 8(56), 1135-1150.
- Gürer, M., & Varlı Gürer, S. Z. (2020). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Türkiye'deki Televizyon Dizilerinde Sunulan Kadın Stereotipi. *Akademik Bakış*, 4(3), 631-650.
- Hatıplı, M. (2017). Postmodernizm, Tüketim, Popüler Kültür Ve Medya. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 32-50.
- Kaplan, R. (2012). Between mass society and revolutionary praxis: The contradictions of Guy Debord's Society of the Spectacle. *European Journal of Cultural*, 15(4), 457-478.
- Kaplan, Y. (1992). *Öykü Anlatma ve Mit Üretme Aracı Olarak Televizyon*.

İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

- Kırca, S. (2012). Medya Ürünlerinin Küresel Yayılımı Yerleştirilmesi: Ulusaşırı Kimliklerin Yaratılması. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 4(15), 77-188.
- Kulak, Ö. (2016). *Theodor Adorno: Kültür Endüstrisi Kıskaçında Kültür*. İstanbul: İttihaki Yayınları.
- Mandaloğlu, M. (2022). Eski Türklerde Aile ve Evlilik Anlayışı. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 481-498.
- Metin, O., & Karakaya, Ş. (2017). Jean Baudrillard Perspektifinden Sosyal Medya Analizi Denemesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 109-121.
- Mutlu, E. (2008). *Televizyonu Anlamak*. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Özcan, B. (2015). Hedonizm Ve Kimlik Temeline Dayalı Postmodern Tüketim Yaklaşımı. *İstanbul Journal of Sociological Studies*(35), 119-130.
- Özkantar, M. Ö. (2019). Meta Fetişizminin Gölgesinde Eriyen Hayatlar: Türk TV’lerinde Otomobil Reklamları ve Tüketim Toplumu. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(1), 17-35.
- Rowe, D. (1996). *Popüler Kültürler Rock ve Sporda Haz Politikası*. (M. Küçük, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarıyıldız, G., & Uslu Circir, H. (2024). Guy Debord’un “Gösteri Toplumu” Bağlamında Coca Cola İçin Oluşturulan Youtube Videolarının Betimsel Analizi. *Galatasaray Üniversitesi Journal of Communication*(40), 181-207.
- Senemoğlu, O. (2017). Tüketim, Tüketim Toplumu Ve Tüketim Kültürü: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *İnsan ve İnsan*, 4(12), 66-86.
- Tan, M. (2019). Tüketim Kültürü Bağlamında İstek Ve İhtiyaçların Oluşumu: Kavramsal Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 193-218.
- Tanrıöver, U. H. (2015). Bizim Hayatımız Dizi. *National Geographic*, 60-80.
- Yalçın, M. (2016). Popüler Kültür Ürünü Olarak Türk Televizyon Dizilerinde Etnografik İletişim Kodların Kullanımı: Diriliş “Ertuğrul” Dizisi Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2332-2341.
- Zorlu, Y. (2016). Türkiye’de Bir Popüler Kültür Aracı Olarak Televizyon. *Erciyes İletişim Dergisi “akademia”*, 4(3), 84-98.
- Aksoy, F. (Yapımcı). (2011-2012). *Adını Feriha Koydum* [TV dizisi]. Medyapım.
- Avşar, Ş. (Yapımcı). (2017-2018). *Fazilet Hanım ve Kızları* [TV dizisi]. Avşar Film.
- Çatay, K. (Yapımcı). (2023-2024). *Şahane Hayatım* [TV dizisi]. Ay Yapım



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşım Kullanımları

Serhat Adem Korkuyu | ORCID : 0000-0002-4517-9759 | korkuyu@metu.edu.tr

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Ankara, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/014weej12>

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını kullanımlarının ve bu yaklaşımlar çerçevesinde yaptıkları etkinliklerin sıklıklarını belirlemektir. Bu betimsel araştırmada veriler sormaca tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 48 sorudan oluşan bir sormacayla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma kümesini, ortaokullarda görev yapan 108 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veriler çevrimiçi sormaca aracı “Google Forms” ile toplanmıştır. Edinilen veriler, SPSS programına aktarılmış, bu verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgularda katılımcıların en sık bilgi odaklı yaklaşımı kullandığı görülmüştür. Bu yaklaşımı sırasıyla bireysel tepki yaklaşımı, açımlayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım, biçimsel yaklaşım ve dil odaklı yaklaşım izlemektedir. Katılımcılar, yazınsal metinle öğretim etkinliklerinden ise en sık bilgi odaklı yaklaşım etkinliklerini kullanmaktadırlar. Bu etkinliği sırasıyla ahlaki-felsefi yaklaşım etkinlikleri, açımlayıcı yaklaşım etkinlikleri, bireysel tepki yaklaşımı etkinlikleri, biçimsel yaklaşım etkinlikleri ve dil odaklı yaklaşım etkinlikleri izlemiştir. Bulgular, katılımcıların bilgi odaklı ve bireysel tepki yaklaşımlarını daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yazın öğretimi, yazınsal metinle öğretim yaklaşımları, yazınsal metin etkinlikleri, Türkçe öğretimi.

Atıf Bilgisi

Korkuyu, A. (2025). Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşım Kullanımları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(1), 164-184.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1674782>

Geliş Tarihi	12.04.2025
Kabul Tarihi	06.05.2025
Yayın Tarihi	28.05.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışmada kullanılan veriler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 13.03.2025 tarihli ve 64 sayılı kararı ile onaylanmış etik kurul izni kapsamında toplanmıştır. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulmuş ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM



Teaching Approaches with Literary Text and Turkish Language Teachers' Employ of Approaches

Serhat Adem Körkuyu | ORCID : 0000-0002-4517-9759 | korkuyu@metu.edu.tr
Middle East Technical University, Department of Turkish Language, Ankara, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/014weej12>

Abstract

The aim of this study is to determine the frequency of Turkish language teachers' employ of teaching approaches with literary texts and the frequency of the activities related to these approaches. In this descriptive study, questionnaire technique was used among data collection techniques. The data of the study were collected with a questionnaire consisting of 48 questions. The study group of the research consisted of 108 Turkish language teachers working in secondary schools. The data were collected with the online questionnaire tool "Google Forms". These data were transferred to the SPSS program and, arithmetic averages and standard deviations were calculated. Findings show that the participants most frequently used the knowledge-oriented approach. This approach was followed by individual response approach, interpretive approach, moral-philosophical approach, stylistic approach and language-oriented approach. The participants most frequently used knowledge-oriented approach activities among the activities of teaching with literary texts. This activity was followed by moral-philosophical approach activities, interpretive approach activities, individual response approach activities, stylistic approach activities and language-oriented approach activities. Findings show that the participants used knowledge-oriented and individual response approaches more frequently.

Keywords: literature teaching, teaching approaches with literary texts, literary text activities, Turkish teaching.

Citation

Körkuyu, A. (2025). Teaching Approaches with Literary Text and Turkish Language Teachers' Employ of Approaches. *International Journal of Philology Bengü*, 5(1), 164-184.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1674782>

Date of Submission	12.04.2025
Date of Acceptance	06.05.2025
Date of Publication	28.05.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	The data used in this study were collected within the scope of ethics committee permission approved by Ankara University Educational Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 13.03.2025 and numbered 64. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Dil öğretiminin genel amacı bireye dil ve iletişim yetkinliği kazandırmak, dil aracılığıyla kültür edindirmek ve kültür üretmektir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2024) özel amaçlarından bazıları “basılı ve çoklu ortam kaynaklarından bilgi edinme ve ulaşılan bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirme; kültür ve sanat yapıtlarıyla estetik ve sanatsal değerleri sezme ve benimseme; okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, söz varlığını varsıllaştırarak dil beğenisi geliştirme ve dil bilincine erişme” olarak belirlenmiştir. Bu özel amaçların ortak özelliği, kaynak olarak yazınsal metinleri (edebiyat yapıtlarını) kullanmayı gerektirmesidir.

Yazınsal metinler, dil ve edebiyat öğretiminin temel kaynaklarından biridir. Dil öğretiminde yazınsal metinlerin hem edebiyat öğretiminde olduğu gibi “yazınsallık” özelliğinden hem de dil ürünü olarak “metin” özelliğinden yararlanılır. Maley (1989: 12) yazınsal metinlerin kaynak olarak kullanılmasının gerekçelerini şöyle sıralar: işlenişleri farklı olsa bile yazınsal metinlerin izlekleri tüm kültürlerde ortaktır (evrensellik); yazınsal metinler önemsizleştirmez ve küçümsemez (önemsizleştirmeme); kendi yaşamlarımızla ilişkilidir (kişisel bağ kurma); tüm dil çeşitlerini ve olası tüm konu çeşitlerini içerir (çeşitlilik); özünde zaten ilginç olan izlekleri daha da çok ilgi uyandıracak biçimlere sokar (ilgi çekicilik); söylenenin ötesine geçiren düşündürücü gücü vardır (düşündürücülük); az girdi ile çok çıktı üretir, az sözcükle çok düşünce öne sürer (verimlilik); dolaylı ve çağrışımsal olduğu için farklı anlamları sezdirir (çokanlamlılık). Kramsch ve Kramsch (2000: 567) özgün yazınsal metinlerin sözcük dağarcığı edinimi, okuma izlemlerinin geliştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin eğitimi için her zaman bir olanak olarak görüldüğünü belirtmektedir. Lazar’a (1993:14-15) göre yazınsal metinler çok güdüleyicidir, özgün bir üründür ve eğitsel değeri vardır, diğer metinlere göre çok daha yüksek bir öneme ve saygınlığa sahiptir, ayrıca dil edinimi için etkili bir uyarandır.

Değinilen bu özellikleriyle yazınsal metinler öğrencilerin farklı bir kültürü anlamalarını sağlar, yorumlama yeteneklerini geliştirir, onlarda beğeni oluşturur ve onları eğlendirir, onların dil farkındalığını artırır, onların kendi düşünceleri ve duyguları hakkında konuşmalarını destekler. Bu nedenlerle Gabrielsen vd., (2019) yetenekli öğretmenlerin öğrencileri yazınsal metinlerle buluşturmalarının giderek daha önemli duruma geldiğini vurgular. Onlara göre, eğer yazınsal ve dilsel yeterlilik, okulların

geliştirmesi gereken bir şeyse öğretmenlerin, öğrencilerin yazınsal metinleri okuma biçimlerini ve okuduklarını anlamlandırmak için başvurdukları yazınsal söylemi toplumsallaştırmasına katkıda bulunması son derece önemlidir.

Bu önemin kazandırılması için dil öğretmenlerinin edebiyat öğretimi modelleri ve yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarıyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Söz konusu modeller ve yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Edebiyat Öğretimi Modelleri

Edebiyat ve dil öğretiminde genellikle, Carter ve Long'un (1991) belirttiği üç edebiyat öğretimi modeli ve bu modeller çerçevesindeki yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlar:

1. Kültürel model,
2. Dil modeli,
3. Kişisel gelişim modelidir.

Modellerin her biri, edebiyat ve dil öğrencisi için belirli hedefler kümesini kapsayan ve her birinin gereklik olarak ileri sürdüğü amaçlarla ilgilidir. Bu üç model birbirini dışlamaz. Bunlar belirli pedagojik uygulamalarla ilgidir ve yazın öğretiminin gerekliklerine ya da amaçlarına bağlı olarak öğretmenlerce benimsenen ayrı modelleri temsil ederler.

Kültürel model, edebiyat öğretimiyle öğrencilerin kendilerinininkinden farklı zaman ve mekândaki kültürleri, ideolojileri anlamalarını ve onlara değer vermelerini amaçlar. Kültürlerin oluşturduğu edebiyat mirasıyla duygu, düşünce ve sanatsal biçim geleneklerini anlamalarını sağlar. Bu modeli amaçlayan öğretmenler, bir kültür içinde düşünülmüş ve duyumsanmış en iyi örneklerin ve birikmiş bilgeliği kapsayan edebiyat yapıtlarının değerini önemserler. Onlara göre yazınsal metinler, insanoğlunun en önemli düşünce ve duygularını aktarır. Edebiyat öğretimi ise genellikle evrensel değerlere ve geçerliliğe sahip bir dizi anlatım aracılığıyla öğrencilerin tarihsel bir dönemle bağlantı kurmalarını sağlar (Carter & Long, 1991: 2). Böylece bu model, öğrencilerin belirli bir metnin toplumsal, siyasal, yazınsal ve tarihsel bağlamını keşfetmelerini ve yorumlamalarını gerektirir (Savvidou, 2004). Bu model öğretmen merkezlidir ve model için yazınsal metinler öğrencilerin bilgi edindikleri kaynaklardır.

Dil modeli, “çok düşünülmüş ama hiç bu kadar iyi anlatılmamış” olanı göstermeyi, öğrencileri dilin daha incelikli ve türlü yaratıcı

kullanımlarıyla buluşturmayı amaçlar. Dilin bu tür kullanımına tanıklık etmenin kazandıracak çok şey olduğu düşünülür ancak dil odaklı edebiyat öğretiminin temel dürtüsü, öğrencilerin metni anlama yollarını bulmalarına yöntemsel bir biçimde yardımcı olmaktır. Bu modeli benimseyenler, dilin yazınsal araç olduğunu, edebiyatın dilden üretildiğini ve öğrencilerin dil içinde ve dil aracılığıyla ne kadar çok okuyabilirlerse, yazınsal bir metni o kadar iyi anlayabileceklerini savunurlar (Carter & Long, 1991: 2). Bu modelde yazınsal metinler öğrencilere dil bilgisi, sözcük bilgisi ve dil yapılarını öğretmek için kullanılır (Aydın, 2013: 14). Dil Modeli, dil ile edebiyat arasında daha yakın bir bütünleşmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler dil öğreniminde yazınsal metinleri bir kaynak olarak kullanarak dil yeterliliklerini geliştirebilirler (Hwang & Embi, 2007: 3). Öğrenci merkezli olan bu model, dil kullanımına bağlı oluşan yazınsal metnin derin anlamlarına ulaşmayı önceler.

Kişisel gelişim modeli, öğrencilerin yazınsal metinleri okuma alışkanlığı kazanmalarını amaçlar. Bu alışkanlık, sınavları geçmekle ölçülemez; buradaki başarı öğrencilerin sınıfın dışındaki yaşamları boyunca yazınsal metinlerle ilgilenmeyi sürdürdükçe yenilenen bir edebiyat beğenisi ve sevgisiyle ölçülebilir. Öğretmen, okumadan doğan kalıcı bir haz ve sürekli gelişen kavrama becerisinden duyulan derin bir memnuniyet edindirmeyi amaçlar. Buradaki kişisel gelişim ödüllendiricidir; çünkü amaç karmaşık kültürel yapıtların önemini anlamayı ve onları değerlendirmeyi öğretmektedir. Ayrıca tatmin edicidir çünkü toplumu, kültürü ve bunlar içindeki kendi işlevimizi anlamamızı destekler (Carter & Long, 1991: 3). Savvidou'ya (2004) göre bu model bir metindeki belirli dil kullanımına odaklanarak ve onu belirli bir kültürel bağlama yerleştirerek kültürel model ile dil modeli arasında köprü kurmaya çalışır, başka deyişle bu iki modeli birleştirir. Bu modelde öğrenciler görüşlerini, duygularını ve düşüncelerini anlatmaya, kendi kişisel ve kültürel deneyimleri ile metinde anlatılanlar arasında bağ kurmaya özendirilir. Bu model yazınsal metinlerle öğrencilerin kişisel deneyimlerini ilişkilendirerek onların edebiyat okurluğunu geliştirmeyi amaçladığı için daha çok öğrenci merkezlidir.

Edebiyat öğretimiyle ilgili bu üç model, yazınsal metne odaklanmaları açısından ayırım göstermektedir: birincisi, metni kültürel bir yapıt olarak görür; ikincisi, metni dil bilgisi ve yapısal çözümleme için kaynak olarak kullanır ve üçüncüsü ise metni kişisel gelişim etkinlikleri için bir uyaran olarak benimser (Savvidou, 2004).

2. Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımları

Dil öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde yazınsal metinlerin etkili kullanılması, öğretmenlerin yeğlediği yaklaşımlara ve sınıf içinde yapılan etkinliklere bağlıdır. Brown'a (2001: 16) göre "yaklaşım", dilin ve dil öğretimi yapısının pedagojik ortamlarda uygulanabilirliğiyle ilgili varsayımlar, kanılar ve kuramlardır. Çetinkaya ve Yücesoy'a (2019: 1846) göre "yaklaşım", öğrenme sürecinde yapılacak sınıf içi etkinliklerin belirlenmesini sağlayan öğretimi gerçekleştirme biçimidir ve dil öğretiminde yaklaşım ise öğretmenin dil öğretimini gerçekleştirme biçimidir. Moody (1983: 23) ise "yaklaşım"ı, belirli metinlerin incelenmesinde kullanılacak bir çerçeve ya da işlem dizisi olarak tanımlamaktadır.

Carter ve Long'un (1991) açıkladığı üç edebiyat öğretimi modeli çerçevesinde işe koşulan yaklaşımlar ise,

1. Bilgi odaklı yaklaşım,
2. Bireysel tepki yaklaşımı,
3. Dil odaklı yaklaşım,
4. Biçimsel yaklaşım,
5. Açımlayıcı yaklaşım,
6. Ahlaki-felsefi yaklaşımdır.

Bilgi odaklı yaklaşımda yazınsal metinler öğrencilere dil ve edebiyatla ilgili bilgileri vermek için bir bilgi kaynağı olarak görülür. Lazar'a (1993: 23) göre bu yaklaşımda metnin içeriğine odaklanılır ve metin kültürel, toplumsal ve tarihsel artalanlarına göre incelenir. Bu nedenle bu yaklaşımda öğretmen merkezdedir çünkü öğretmenin sanat, kültür, tarih, siyaset, felsefe gibi birçok alandan bilgi aktarması gerekmektedir. Carter (1996: 2), bu yaklaşımda başvuru etkinlikleri ders kitaplarındaki açıklamaların, bilgilerin ve eleştirilerin okunması ya da öğretmenin metinleri açıklaması ve değerlendirmesi olarak sıralar.

Bireysel tepki yaklaşımı, edebiyat eleştirisi alanındaki okur-odaklı kurama dayanmaktadır. Thunnithet'e (2011: 52) göre yazınsal metinden üretilen anlam ve yorum, metindeki saklı anlam ile okurun metne ilişkin deneyiminin birlikteliğinden ortaya çıkan bir yan üründür. Bu anlam ve yorum okurun yaşam deneyimlerini, kişiliklerini, geçmişlerini onların yorumlayıcı yetke olmasını tetikleyen yazınsal metinle ilişkilendirdiklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım genellikle öğrencilerin yazınsal metinle etkileşime girmesini öğretmenin en az müdahalesiyle sağlamanın bir yolu olarak öğretimde kullanılmaktadır.

Beyin fırtınası, grup tartışmaları, günlük yazma, düşünceleri yorumlama ve bir metinden görüş üretme bu yaklaşımda uygulanan etkinliklerdir (Lazar, 1993).

Dil odaklı yaklaşım, yazınsal metinleri bilgi edinme amacıyla incelemek yerine çeşitli dil etkinlikler aracılığıyla dil kullanıma destek olacak kaynaklar olarak görmektedir (Duff & Maley, 1990; Lazar, 1993: 23). Bu yaklaşımda metinler sözcük dağarcığını geliştirme, dil bilgisi kurallarını ve dil kullanımını örneklemeye amacıyla kullanılır. Bu yaklaşım etkinlik ağırlıklı ve öğrenci merkezlidir. Bu nedenle boşluk doldurma, sıralama görevleri, rol yapma, şiir dinletisi, forum, tartışma ve münazara gibi etkinlikler sınıfta dil kullanımını örneklemek için kullanılabilir (Carter, 1996: 3; Rosli, 1995: 68-69). Bu yaklaşım, dil ve edebiyat becerilerinin kullanılmasını gerektirdiği için öğrenciler arasında dil başarımının iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır (Fikray & Habil, 2022: 153).

Biçemsel yaklaşım, dil bilimsel çözümleme ile eleştirel yorumlamanın birlikteliğine dayanmaktadır. Öncelik ve ağırlık dil bilimsel çözümlemededir, yazınsal yorumlama ikinci sıradadır. Lazar'a (1993: 31) göre bu yaklaşım, yazınsal metinlerdeki biçemlerin anlam iletme işlevlerini sezinletmede ve metnin derin anlamlarına erişmede etkilidir. Bu yaklaşım öğrencilerin metni anlamlı bir biçimde yorumlamalarına yardımcı olur, onların dil farkındalığını ve bilgisini geliştirir (Thunnithet, 2011: 49). Dilbilim ve edebiyat eleştirisi altyapısı gerektirdiği için öğretmen merkezli bir yaklaşımdır.

Açımlayıcı yaklaşımda, yazınsal metinler öğretmenlerce daha yalın bir dilde açılır ya da yeniden anlatılır, gerek duyulduğunda başka dillere de çevrilebilir. Bu yaklaşım metnin yüzeysel anlamıyla ilgilenir ve öğretmen merkezlidir, öğrencilere çok fazla ilgi çekici etkinlikler sunmaz (Hwang & Embi, 2007: 5). İlköğretim sınıflarında ya da yabancı dil öğretiminin başlangıç düzeylerinde kullanılmaktadır.

Ahlaki-felsefi yaklaşım, yazınsal metinlerdeki ahlaki ve felsefi değerlerin kavranmasını ve bunlara karşı farkındalık kazandırılmasını amaçlar. Öğretmenler okuma sırasında ya da sonrasında değerlerin araştırılması, tartışılması ve yansıtılmasıyla ilgili etkinlikler yaptırırlar (Hwang & Embi, 2007: 5). Bu yaklaşım, öğrencilerin yazınsal metinlerdeki ahlaki ve felsefi değerlerle ilgili çıkarımlar ve metnin derin anlamına dönük yorumlamalar yapmalarını gerektirmektedir.

Yukarıda değinilen bilgiler doğrultusunda bilgi odaklı yaklaşımın *kültürel modelle*; dil odaklı, açımlayıcı ve biçimsel yaklaşımın *dil*

modeliyle; bireysel tepki ve ahlaki-felsefi yaklaşım ise *kişisel gelişim modeliyle* ilişkili olduğu söylenebilir. Burada açıklanan herhangi bir modelin, yaklaşımın ya da etkinliğin yeğlenmesi onun eğitsel amaç ve araç olarak uygun görülmesiyle ilgilidir.

Alanyazında anadili olarak Türkçe eğitiminde yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarıyla ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çetinkaya ve Yolcusoy'un (2019) çalışmasında öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metin kullanım yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlarla ilgili etkinlikleri kullanma sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yabancı alanyazındaki çalışmalarda ise yazınsal metinle öğretim konusunun çoğunlukla yabancı dil ya da ikinci dil olarak İngilizcenin öğretimiyle ilişkilendirilerek yapıldığı görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Rashid, Vethamani & Rahman, 2010; Divsar, 2014; Mustakim, Mustapha & Lebar, 2014; Ling & Eng, 2016; Muthusamy, Salleh, Michael, Arumugam & Thayalan, 2017; Suliman, Yunus & Nor, 2019).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yazın öğretimi yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlar çerçevesinde yaptıkları etkinliklerin sıklıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını kullanma sıklıkları nasıldır?
2. Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretimde kullandıkları etkinliklerin sıklıkları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, genel tarama deseniyle yapılandırılmıştır. Çalışmada sormaca tekniği ile veri toplanmıştır.

Tarama çalışmalarında amaç bir konu ya da soruna ilişkin katılımcıların görüşlerini, ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerini betimlemektir. Bu desendeki çalışmalarda bilgi, parçası olunan topluluğu örnekleyecek katılımcıların bazı özelliklerini (yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar vb.) tanımlamak için toplanır. Bilginin toplanmasının temel yolu sorular sormaktır; topluluk üyelerinin bu sorulara verdiği yanıtlar çalışmanın verilerini oluşturur. Bu bilgiler topluluğun her üyesinden değil, onu temsil eden bir parçasından toplanır (Fraenkel vd., 2011: 393).

Tarama desenindeki veri toplama araçlarından biri sormacadır. Sormaca, araştırmanın bir parçası olarak her katılımcının öz bildirimde bulunduğu bir veri toplama aracıdır. Katılımcıların duygu, düşünce, tutum, inanç, değer, algı, kişilik ve davranış özelliklerini belirlemek için sormaca kullanılır (Johnson & Christensen, 2014: 162).

Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma kümesinde 39 farklı ildeki ortaokullarda görev yapan 108 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Katılımcıların 76'sı lisans, 32'si ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 78'i 10 yıldan fazla, 23'ü 5-10 yıl arası ve 7'si 5 yıldan az Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Mezuniyet Durumları ve Görevdeki Süreleri

Mezuniyet Durumu		Türkçe Öğretmeni Olarak Görev Süresi			Toplam
		5 yıldan az	5-10 yıl arası	10 yıldan fazla	
Lisans mezunu	n	7	16	53	76
Yüksek lisans mezunu	n	-	7	25	32
Toplam	n	7	23	88	108

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarına ilişkin veriler için Hwang ve Embi (2007) tarafından geliştirilen 48 maddelik 5'li Likert biçimi bir sormaca ana dili eğitiminde yazınsal metin kullanımına uyarlanmıştır. Sormaca Türkçeye çevrildikten ve uyarlandıktan sonra iki öğretim görevlisinin ve dört uzmanın görüşüne başvurulmuş, ön uygulama yapılarak anlaşılabilirliği ve uygunluğu denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geri bildirimler doğrultusunda sormacaya son biçimi verilmiştir.

Veriler çevrimiçi sormaca aracı “Google Forms” ile toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS programına aktarılarak aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları çözümlenmiştir. Ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir: 1-1,79 aralığı “hiçbir zaman”, 1,80-2,59 aralığı “nadiren”, 2,60-3,39 aralığı “ara sıra”, 3,40-4,19 aralığı “genellikle” ve 4,20-5,00 aralığı ise “her zaman” olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara

yer verilmiştir. Araştırmanın sorularına göre sormacadaki maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazınsal Metinle Öğretim Yaklaşımlarını Kullanma Sıklıkları

Araştırmanın amacı kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını kullanma sıklıklarının nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru doğrultusunda Tablo 2’de yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarıyla ilgili maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları; Tablo 3’te ise her yaklaşımın genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 2. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Yaklaşımların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaklaşımlar	Maddeler	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	1. Öğrencilerden metinle ilgili bilgi vermelerini isterim.	4,18	1,41421
	2. Öğrencilere metnin içeriğini açıklarım.	4,10	2,12132
	3. Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım.	4,65	1,41421
	4. Öğrencilere metnin artalanı (arkaplanı) ile ilgili bilgi veririm.	4,06	,70711
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı</i>	5. Öğrencilerden deneyimlerini metnin konusu ile ilişkilendirmelerini isterim.	4,14	,70711
	6. Öğrencilerden metnin konusuyla ilgili duygularını anlatmalarını isterim.	4,16	1,41421
	7. Öğrencilerin metne dönük tepki vermelerini sağlarım.	4,30	1,41421
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	8. Öğrencilerden metindeki dil yapılarını çözümlemelerini isterim.	3,72	,00000
	9. Öğrencilerden metindeki dil yapılarını örneklendirmelerini isterim.	3,65	,00000
	10. Öğrencilerin metindeki dil yapılarını yeni bağlamlarda kullanmalarını sağlarım.	3,75	,00000
	11. Metinlerdeki dilin doğru ya da yanlış kullanımlarını belirlemelerini isterim.	3,81	,70711
	12. Yazınsal metni kullanarak dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.	3,80	,70711
<i>Açımlayıcı Yaklaşım</i>	13. Öğrencilerden metnin olay örgüsünü kendi sözcükleriyle anlatmalarını isterim.	4,29	,70711
	14. Öğrencilerin anlamaları için metni başka sözcüklerle açımlayarak	4,05	,00000

	anlatırım.		
	15. Öykünün (olayın ya da durumun) örtük anlamlarını yorumlamalarını isterim.	3,94	,00000
	16. Öğrencilerle yazarın anlatmak istediklerini tartışırım.	4,14	,00000
Ahlaki-Felsefi Yaklaşım	17. Ahlaki değerleri dersime dahil ederim.	4,28	,70711
	18. Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.	4,16	,70711
	19. Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.	3,44	,70711
	20. Öğrencilerin metindeki değerlerle ilgili farkındalığını arttırırım.	4,06	,00000
Biçemsel Yaklaşım	21. Öğrencilerin metni, yazarın kullandığı dil yönünden yorumlamalarını sağlarım.	3,70	,70711
	22. Öğrencilerden metni anlamaları için önemli olan dilsel yapıları belirlemelerini isterim.	3,59	,70711
	23. Okuma derslerinde metnin dil kullanıma odaklanarak öğrencilerin dil farkındalığını arttırırım.	3,92	,00000
	24. Öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının yanında derin anlamını da tartışmalarını sağlarım.	4,12	1,41421

Bilgi odaklı yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metinle ilgili bilgi vermelerini isterim.” maddesine 4,18, “Öğrencilere metnin içeriğini açıklarım.” maddesine 4,10, “Öğrencilere metnin artalanı (arkaplanı) ile ilgili bilgi veririm.” maddesine ise 4,06 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım.” maddesine 4,65 ortalamayla *her zaman* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Bireysel tepki yaklaşımının kullanımıyla ilgili üç madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden deneyimlerini metnin konusu ile ilişkilendirmelerini isterim.” maddesine 4,14, “Öğrencilerden metnin konusuyla ilgili duygularını anlatmalarını isterim.” maddesine ise 4,16 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilerin metne dönük tepki vermelerini sağlarım.” maddesine 4,30 ortalamayla *her zaman* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Dil odaklı yaklaşımın kullanımıyla ilgili beş madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metindeki dil yapılarını çözümlemelerini isterim.” maddesine 3,72, “Öğrencilerden metindeki dil yapılarını

örneklendirmelerini isterim.” maddesine 3,65, “Öğrencilerin metindeki dil yapılarını yeni bağlamlarda kullanmalarını sağlarım.” maddesine 3,75, “Metinlerdeki dilin doğru ya da yanlış kullanımlarını belirlemelerini isterim.” maddesine 3,81 ve “Yazınsal metni kullanarak dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.” maddesine ise 3,80 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını vermişlerdir.

Açımlayıcı yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metnin olay örgüsünü kendi sözcükleriyle anlatmalarını isterim.” maddesine 4,29 ortalamaıyla *her zaman* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilerin anlamaları için metni başka sözcüklerle açımlayarak anlatırım.” maddesine 4,05 “Öykünün (olayın ya da durumun) örtük anlamlarını yorumlamalarını isterim.” maddesine 3,94 “Öğrencilerle yazarın anlatmak istediklerini tartışırım.” maddesine ise 4,14 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Ahlaki-felsefi yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Ahlaki değerleri dersime dahil ederim.” maddesine 4,28 ortalamaıyla *her zaman* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.” maddesine 4,16, “Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.” maddesine 3,44, “Öğrencilerin metindeki değerlerle ilgili farkındalığını arttırırım.” maddesine ise 4,06 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Bıçemsel yaklaşımın kullanımıyla ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerin metni, yazarın kullandığı dil yönünden yorumlamalarını sağlarım.” maddesine 3,70, “Öğrencilerden metni anlamaları için önemli olan dilsel yapıları belirlemelerini isterim.” maddesine 3,59, “Okuma derslerinde metnin dil kullanıma odaklanarak öğrencilerin dil farkındalığını arttırırım.” maddesine 3,92 ve “Öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının yanında derin anlamını da tartışmalarını sağlarım.” maddesine ise 4,12 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Yaklaşımların Genel Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaklaşımlar	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	4,25	,27094
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı</i>	4,20	,08603
<i>Açımlayıcı Yaklaşım</i>	4,10	,14892
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım</i>	3,98	,37599
<i>Bıçemsel Yaklaşım</i>	3,83	,23388
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	3,74	,06368

Öğretmenlerin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarından bilgi odaklı yaklaşımı 4,25, bireysel tepki yaklaşımını ise 4,20 ortalamayla *her zaman* kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin açımlayıcı yaklaşımı 4,10, ahlaki-felsefi yaklaşımı 3,98, biçimsel yaklaşımı 3,83 ve dil odaklı yaklaşımı 3,74 ortalamayla *genellikle* kullandıkları görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazınsal Metinle Öğretimde Kullandıkları Etkinlikler

Araştırmanın amacı kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretimde kullandıkları etkinliklerin sıklıklarının nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru doğrultusunda Tablo 4'te yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarında kullanılan etkinliklerin sıklıklarıyla ilgili maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları; Tablo 5'te ise etkinliklerin genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 4. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Etkinliklerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Etkinlikler	Maddeler	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	1. Öğrencilere bilgiyi sözlü anlatımla aktarırım.	3,69	1,41421
	2. Öğrencilere okuduğunu anlama soruları yöneltirim.	4,58	1,41421
	3. Çalışma kitabını ya da diğer metinleri okuyarak bilgi aktarırım.	3,74	2,12132
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı Etkinlikleri</i>	4. Öğrencilerden metinle ilgili kişisel görüşlerini açıklamalarını isterim.	4,44	2,12132
	5. Öğrencilere metinle ilgili eleştiri ya da yorum yazdırırım.	3,55	,70711
	6. Öğrencilere metinlerdeki sorunlarla ilgili beyin fırtınası yaptırırım.	4,03	,00000
	7. Öğrencilere okuma metinleriyle ilgili küme tartışmaları yaptırırım.	2,93	,70711
	8. Öğrencilere bir metinle ilgili duygu ve düşüncelerini yazdırırım.	3,43	,70711
<i>Dil Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	9. Öğrencilere kümeler halinde dil çalışmaları yaptırırım.	2,82	,70711
	10. Öğrencilere dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.	3,93	,70711
	11. Öğrencilere sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.	3,23	,70711
	12. Öğrencilere gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, şiir dinletisi) yaptırırım.	3,42	1,41421
	13. Öğrencilerin metni sınıfa yorumlayarak anlatmalarını isterim.	3,93	1,41421
<i>Açımlayıcı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	14. Öğrencilerden metni başka	3,85	,70711

	sözcüklerle anlatmalarını isterim.		
	15. Öğrencilere çalışma kitabındaki ya da diğer kaynaklardaki yorumları okuturum.	3,51	1,41421
	16. Metnin farklı yorumlanmasının nedenlerini belirlemeleri isterim.	3,52	1,41421
Ahlaki- Felsefi Yaklaşım Etkinlikleri	17. Öğrencilere yansıtma (neyi, neden ve nasıl yaptıklarını düşünme) etkinlikleri yaptırırım.	3,79	2,12132
	18. Öğrencilere ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.	3,51	1,41421
	19. Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.	3,95	2,12132
	20. Öğrencilerden özdeğerlendirme yapmalarını isterim.	3,93	1,41421
	21. Öğrencilerden metnin dilbilimsel özelliklerini belirlemelerini isterim.	3,39	1,41421
Bıçemsel Yaklaşım Etkinlikleri	22. Öğrencilerden metnin olası farklı anlamlarını tartışmalarını isterim.	3,71	1,41421
	23. Öğrencilerden yazarın kullandığı dilin özgün ya da farklı yönlerini bulmalarını isterim.	3,41	2,12132
	24. Öğrencilerden belirli bir metin (roman, şiir, makale, dilekçe...) türünde kullanılan dil ve biçim özelliklerini belirlemelerini isterim.	3,95	2,12132

Bilgi odaklı yaklaşımın etkinlikleriyle ilgili üç madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere bilgiyi sözlü anlatımla aktarırım.” maddesine 3,69 ve “Çalışma kitabını ya da diğer metinleri okuyarak bilgi aktarırım.” maddesine ise 3,74 ortalama ile *genellikle* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere okuduğunu anlama soruları yöneltirim.” maddesine 4,58 ortalama ile *her zaman* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Bireysel tepki yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili beş madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere okuma metinleriyle ilgili küme tartışmaları yaptırırım.” maddesine 2,93 ortalama ile *ara sıra* yanıtını, “Öğrencilerden metinle ilgili kişisel görüşlerini açıklamalarını isterim.” maddesine ise 4,44 ortalama ile *her zaman* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere metinle ilgili eleştiri ya da yorum yazdırırım.” maddesine 3,55, “Öğrencilere metinlerdeki sorunlarla ilgili beyin fırtınası yaptırırım.” maddesine 4,03 ve “Öğrencilere bir metinle ilgili duygu ve düşüncelerini yazdırırım.” maddesine ise 3,43 ortalama ile *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Dil odaklı yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere kümeler halinde dil çalışmaları

yaptırırım.” maddesine 2,82, “Öğrencilere sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.” maddesine ise 3,23 ortalamayla *ara sıra* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilere dilbilgisi etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,93 ve “Öğrencilere gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, şiir dinletisi) yaptırırım.” maddesine ise 3,42 ortalamayla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Açımlayıcı yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerin metni sınıfa yorumlayarak anlatmalarını isterim.” maddesine 3,93, “Öğrencilerden metni başka sözcüklerle anlatmalarını isterim.” maddesine 3,85, “Öğrencilere çalışma kitabındaki ya da diğer kaynaklardaki yorumları okuturum.” maddesine 3,51 ve “Metnin farklı yorumlanmasının nedenlerini belirlemeleri isterim.” maddesine ise 3,52 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir.

Ahlaki-felsefi yaklaşımının etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilere yansıtma (neyi, neden ve nasıl yaptıklarını düşünme) etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,79, “Öğrencilere ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.” maddesine 3,51, “Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.” maddesine 3,95 ve “Öğrencilerden özdeğerlendirme yapmalarını isterim.” maddesine ise 3,93 ortalamayla *genellikle* yanıtını vermişlerdir.

Biçimsel yaklaşımın etkinlikleriyle ilgili dört madde bulunmaktadır. Öğretmenler “Öğrencilerden metnin dilbilimsel özelliklerini belirlemelerini isterim.” maddesine 3,39 ortalamayla *ara sıra* yanıtını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilerden metnin olası farklı anlamlarını tartışmalarını isterim.” maddesine 3,71, “Öğrencilerden yazarın kullandığı dilin özgün ya da farklı yönlerini bulmalarını isterim.” maddesine 3,41 ve “Öğrencilerden belirli bir metin (roman, şiir, makale, dilekçe...) türünde kullanılan dil ve biçim özelliklerini belirlemelerini isterim.” maddesine ise 3,95 ortalamayla *genellikle* yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 5. Yazınsal Metinle Öğretimde Kullanılan Etkinliklerin Genel Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Etkinlikler	$\bar{x}$	SS
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	4,00	,50328
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,79	,20334
<i>Açımlayıcı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,70	,21864
<i>Bireysel Tepki Yaklaşımı Etkinlikleri</i>	3,67	,57923
<i>Biçimsel Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,62	,26990
<i>Dil Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri</i>	3,35	,45708

Öğretmenler yazınsal metinle öğretimde bilgi odaklı yaklaşım etkinliklerini 4,00, ahlaki-felsefi yaklaşım etkinliklerini 3,79, açımlayıcı yaklaşım etkinliklerini 3,70, bireysel tepki yaklaşımı etkinliklerini 3,67, biçemsel yaklaşım etkinliklerini ise 3,62 ortalamayla *genellikle* kullandıkları görülmektedir. Ayrıca dil odaklı yaklaşım etkinliklerini ise 3,35 ortalamayla *ara sıra* yaptıkları görülmektedir.

Sonuç

Çalışmanın verilerine göre Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarından en sık bilgi odaklı yaklaşımı kullandığı görülmüştür. Bu yaklaşımı sırasıyla bireysel tepki yaklaşımı, açımlayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım, biçemsel yaklaşım ve dil odaklı yaklaşım izlemektedir. Bunlardan bilgi odaklı ve bireysel tepki yaklaşımının her zaman ve diğer yaklaşımların ise genellikle kullanıldığı görülmektedir. Ancak en sık kullanılan bilgi odaklı yaklaşım (ortalaması 4,25) ile en az kullanılan dil odaklı yaklaşımın (ortalaması 3,74) arasındaki ortalama farkı 0,51'dir. Bu fark, puan yorumlama aralığı olan 0,80'den bile azdır. Ayrıca en sık kullanılan bilgi odaklı yaklaşım (ortalaması 4,25) ile bireysel tepki yaklaşımının (ortalaması 4,20) ortalamaları da "genellikle" kullanımın üst sınırı olan 4,19 değerine çok yakındır. Tüm bu bulgular göre yaklaşımların "genellikle" kullanıldığı ve yaklaşımların kullanma sıklıklarında açık ara farklar olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularındaki gibi bilgi odaklı yaklaşımın alanyazındaki çalışmaların çoğunda en sık kullanılan yaklaşım olduğu görülmektedir (Çetinkaya & Yolcusoy, 2019; Rashid vd., 2010; Divsar, 2014; Ling & Eng, 2016). Bilgi odaklı yaklaşım bazı çalışmalarda ise açımlayıcı yaklaşımdan sonra ikinci en sık kullanılan yaklaşım olmaktadır (Hwang & Embi, 2007; Mustakim vd., 2017). Bu çalışmada ve Çetinkaya ve Yolcusoy'un çalışmasında ikinci sırada işe koşulduğu görülen bireysel tepki yaklaşımının diğer çalışmalarda dördüncü sırada kullanıldığı görülmüştür (Hwang & Embi, 2007; Rashid vd., 2010; Mustakim vd., 2014; Ling & Eng, 2016). En az kullandıkları belirtilen biçemsel yaklaşım ile dil odaklı yaklaşımın da diğer çalışmalarda benzer kullanım sıklığına sahip olduğu görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Rashid vd., 2010; Divsar, 2014; Mustakim vd., 2014; Ling & Eng, 2016).

Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretimde bilgi odaklı yaklaşım etkinliklerini ilk sırada kullandıkları görülmüştür. Bu etkinlikleri sırasıyla ahlaki-felsefi yaklaşım etkinlikleri, açımlayıcı yaklaşım etkinlikleri, bireysel tepki yaklaşımı etkinlikleri, biçemsel

yaklaşım etkinlikleri ve dil odaklı yaklaşım etkinlikleri izlemiştir. İlk beş sıradaki etkinliklerin “genellikle”, son sıradaki dil odaklı yaklaşım etkinliklerinin ise “ara sıra” yapıldığı görülmektedir. Çetinkaya ve Yolcusoy’un (2019) ve Hwang ve Embi’nin çalışmalarında da en sık bilgi odaklı etkinliklerin kullanıldığı bulunmuştur. Ancak Mustakim ve diğerlerinin (2014) çalışmasında ise bilgi odaklı etkinlikler en az kullanılan etkinlikler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi diğer çalışmalarda da öğretmen merkezli olan bilgi odaklı, açıcı ve biçimsel yaklaşım etkinliklerinin en sık uygulandığı görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Mustakim vd., 2014; Çetinkaya & Yolcusoy, 2019).

Yaklaşımlara koşut olarak yapılan etkinliklerin de benzer sıklık sırasına sahip olması beklenilmelidir. Bu nedenle Tablo 5’te yaklaşım ve etkinliklerin sıklığı sıralaması ve yaklaşıma göre etkinliklerin uygulanma tutarlığı verilmiştir.

Tablo 5. Yaklaşımlara Göre Etkinliklerin Uygulanması

Sıra	Yaklaşımlar	Sıra	Etkinlikler	Yaklaşıma göre etkinliklerin uygulanma tutarlığı
1.	Bilgi Odaklı Yaklaşım	1.	Bilgi Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı
2.	Bireysel Tepki Yaklaşımı	2.	Ahlaki-Felsefi Yaklaşım Etkinlikleri	İki sıra önde/Tutarsız
3.	Yorumlayıcı Yaklaşım	3.	Yorumlayıcı Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı
4.	Ahlaki-Felsefi Yaklaşım	4.	Bireysel Tepki Yaklaşımı Etkinlikleri	İki sıra geride/Tutarsız
5.	Biçimsel Yaklaşım	5.	Biçimsel Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı
6.	Dil Odaklı Yaklaşım	6.	Dil Odaklı Yaklaşım Etkinlikleri	Aynı sırada/Tutarlı

Tablo 5’e bakıldığında bilgi odaklı, yorumlayıcı, biçimsel ve dil odaklı yaklaşımlara göre uygulanan etkinliklerin sıklığı sırasında tutarlılık görülmektedir. Ancak bireysel tepki ile ahlaki-felsefi yaklaşımlara göre uygulanan etkinliklerin sıklığı sırası kendi içinde yer değiştirmiştir ve bu nedenle bir tutarsızlık görülmektedir. Bununla birlikte, uygulanma sıklığı sıralamasında tutarsızlık görülen ahlaki-felsefi yaklaşım etkinlikleri (ortalaması 3,79) ile bireysel tepki yaklaşımı etkinliklerinin (ortalaması 3,67) ortalamaları arasında çok az bir fark (0,12) bulunmaktadır.

Bulgulara göre öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinliklerin ilk ya da son sıralamalara yığılmadığı görülmektedir. İlk

sırada öğretmen merkezli bilgi odaklı yaklaşım yer alırken bunu öğrenci merkezli bireysel tepki yaklaşımı izlemektedir. Son iki sırada ise öğretmen merkezli biçimsel yaklaşım ile öğrenci merkezli dil odaklı yaklaşım yer almaktadır. Başka deyişle bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinlikler tümüyle ne ilk sıralara ne de son sıralara yığılmıştır. Yabancı dil ya da ikinci dil öğretimlerinde genellikle öğretmen merkezli yaklaşımların ve etkinliklerin ilk sıralarda kullanıldığı görülmektedir (Hwang & Embi, 2007; Mustakim vd., 2014; Çetinkaya & Yolcusoy, 2019). Öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinliklere başvurulsa bile sonuç olarak hem bu çalışmada hem de diğer çalışmalarda Carter'ın (1996) vurguladığı “yazınsal metinle öğrenci merkezli, etkinlik ve süreç odaklı” bir öğretim amaçlama durumu görülmemektedir. Oysa yazınsal metinlerin çeşitli öğrenme biçimlerine sahip öğrencileri etkileyebildiği ve çok duyulu sınıf deneyimleri için olanaklar sunabildiği görülmüştür (Dio & Estremera, 2023). Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde yazınsal metinler kullanılsa bile genel durumun amaçlandığı gibi “öğrenci merkezli” bir öğretimi olanaklı kılmadığı görülmektedir. Divsar (2014) bunun nedenlerinin büyük ölçüde öğretmenlerin yöntem ve edebiyat bilgilerinin yanı sıra öğretmenlik deneyimlerine, öğrencilerin dil düzeylerine ve sınav odaklı öğretime bağlı olabileceğini belirtmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımlar ve etkinlikler konusunda bilgi ve deneyimlerinin olması, dil ve yazın öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesine katkı sunacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konuda eğitilmesi gerekli olmaktadır. Bununla birlikte öğretim sürecinde kullanılacak ders kitaplarının ve ölçme-değerlendirme görev biçimlerinin uygun yaklaşım ve etkinliklere göre tasarlanması da gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin yazınsal metinle öğretim yaklaşımlarını seçme ve ilgili etkinlikleri yapma nedenleri üzerine yapılacak çalışmalar alanyazına, öğretmenlere ve öğretim araç-gereci hazırlayanlara önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Aydın, N. (2013). *Teaching Shakespeare: A qualitative meta-analysis*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Carter, R. (1996). Look both ways before crossing: Developments in the language and literature classroom. In Carter, R. and McRae, J. (eds.). *Language, literature and the learner*. London: Longman, 1–15.
- Çetinkaya, G., & Yolcusoy, Ö. (2019). Yazın öğretimi yaklaşımları: Öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecindeki kullanımlarına yönelik bir inceleme. *I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019*, 1845-1852.
- Dio, M., & Estremera, M. (2022). Literature: an essential tool for language teaching. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 8(4). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10939.90401>
- Divsar, H. (2014). A survey of the approaches employed in teaching literature in an EFL context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1), 74.
- Duff, A. & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford University Press.
- Fikray, M. & Habil, H. (2022). The implementation of literature teaching approaches in the ESL classroom: A systematic review. *LSP International Journal*, 9, 149-165. <https://doi.org/10.11113/lspi.v9.18595>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill,
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the class-room. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

- Hwang, D. & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 1-23.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed.: S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Kramsch, C., & Kramsch, O. (2000). The avatars of literature in language study. *Modern Language Journal*, 84, 553–573.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Ling, S. L. M., & Eng, C. S. (2016). Types of English literature teaching approaches preferred by teachers in secondary schools in Miri, Sarawak. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 4, 1-14. <https://doi.org/10.15282/ijleal.v4.481>
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: literature as resource. In Carter, R., Walker, R. & Brumfit, C. (eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. pp. 10-23. Modern English Publications.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur56780nayli.pdf>
- Moody, H. L. B. (1983). Approaches to the study of literature: A practitioner's view. In Brumfit, C. (ed.). *Teaching literature overseas: Language-based approaches*. *ELT Documents*, 17–36. Pergamon Press.
- Mustakim, S. S., Mustapha, R. & Lebar, O. (2014). Teacher's approaches in teaching literature: Observations of ESL classroom. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(4), 35-44.
- Muthusamy, C., Salleh, S. M., Michael, A. S., Arumugam, A. N. & Thayalan, X. (2017). Methods used in teaching and learning of literature in the ESL classroom and adult learners' attitude. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 17-25.
- Rashid, R. A., Vethamani, M. E., & Rahman, S. B. A. (2010). Approaches employed by teachers in teaching literature to less proficient students in form 1 and form 2. *English Language Teaching*, 3(4), 87-99.

- Rosli, T. (1995). *Teaching literature in ESL the Malaysian context*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Pertanian Malaysia.
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12). <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>
- Suliman, A., Yunus, M. MD, & Nor, M. Y. M. (2019) Scrutinising the of ESL preferences in literature approaches and activities: from the lenses teachers. *3L; Language, Linguistics and Literature, The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25(2). 38-48. <http://doi.org/10.17576/3L-2019-2502-03>
- Thunnithet, P. (2011). *Approaches to criticality development in English literature education: a second language case study in a Thai University*. Doctoral dissertation, University of Southampton.