

YENİSEY

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Cilt: 6, Sayı: 2, Aralık 2025 • Volume: 6, Issue: 2, December 2025





E-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Cilt / Volume

6

Sayı / Number

2

Aralık / June 2025

Antalya / Türkiye

2025

<https://yeniseydergisi.com>
yeniseydildergisi@gmail.com



E-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Editör

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Dil Editörleri

Dr. Uğur ÖZBİLEN, Antalya, Türkiye (Türkçe Dil Editörü)

Dr. Öğr. Üyesi Meral CEYLAN, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye (İngilizce Dil Editörü)

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye

Prof. Dr. Alpaslan OKUR, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye

Prof. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Erkan SALAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Galip GÜNER, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

Prof. Dr. İlhan GENÇ, Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye

Prof. Dr. Mesut GÜN, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Nesrin Bayraktar ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

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

Prof. Dr. Süer EKER, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Albana TAHİRİ, Arnavutluk Üniversitesi, Tiran, Arnavutluk

Prof. Dr. Elmira Memmedova KEKEÇ, Avrasya Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Prof. Dr. Henryk JANKOWSKI, Adam Mickiewicz University, Polonya

Prof. Dr. Osman EMİN, Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Üsküp, Kuzey Makedonya

Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU, Michigan State University, Amerika Birleşik Devletleri

Prof. Dr. Uwe BLÄSING, Leiden University, Leiden, Hollanda

Prof. Dr. Vagif SULTANLI, Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Prof. Dr. Yong SONG Lİ, Seoul National University, Seoul, Republic of Korea

Doç. Dr. Atilla JORMA, Uluslararası Vizyon Üniversitesi, Gostivar, Kuzey Makedonya

Doç. Dr. Melinda BOTALIC, Tuzla Üniversitesi, Bosna-Hersek

Doç. Dr. Neriman Hasan, Ovidius Üniversitesi, Köstence, Romanya

Dr. Iryna DRİGA, A. Krymsky Institute of Oriental Studies, Kyiv, Ukraine

<https://yeniseydergisi.com>

yeniseydildergisi@gmail.com

2025, 6(2), YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi



E-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Bu Sayının Hakemleri/ Referees of this Issue

Prof. Dr. Betül MUTLU, Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan SALAN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas YAZAR, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zekerya BATUR, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Hilmi TÜRKİYILMAZ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem NEMUTLU, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ, Bayburt Üniversitesi

Tarandığımız İndeksler/ Indexes We Scanned

YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

YENİSEY Journal of Language and Literature is an International Refereed Journal.

Dergimiz EBSCO, MLA, Index Copernicus, ErihPlus, Crossref, DRJI, ESJI, ASOS Index, Cite Factor, SIS, ROAD, Advanced Science Index, Academi Index, Harward Dataverse, EuroPub, MIAR, Academic Research Index, İSAM, SCILIT, I2OR, Library Ru, TEİ, SOBİAD ve Google Scholar tarafından taranmaktadır.

This journal is indexed by EBSCO, MLA, Index Copernicus, ErihPlus, Crossref, DRJI, ESJI, ASOS Index, Cite Factor, SIS, ROAD, Advanced Science Index, Academi Index, Harward Dataverse, EuroPub, MIAR, Academic Research Index, İSAM, SCILIT, I2OR, Library Ru, TEİ, SOBİAD ve Google Scholar.

<https://yeniseydergisi.com>
yeniseydildergisi@gmail.com



E-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

İÇİNDEKİLER

Başlık / Title	Yazar / Author	Sayfa / Pages
Ortaokul Türkçe Öğretim Programının ve Ders Kitaplarının İletişim Becerileri Açısından İncelenmesi Araştırma Makalesi <i>Examination of Secondary School Turkish Curriculum and Turkish Textbooks in Terms of Communication Skills</i> Research Article	Bayram Ali AK Etem YEŞİLYURT	84-115
Satır Altı Kur'an-ı Kerim Tercümleri Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi Araştırma Makalesi <i>An Attempt at a Bibliography on Interlinear Qur'an Translations</i> Research Article	Havva YALDIZ	116-140
Sühreverdî'de Manevî Seyir ve Değerler Eğitimi: İshrâkî Bir Ritim Kuramı Denemesi Araştırma Makalesi <i>Suhrawardi: An Essay on Illuminationist Rhythm Theory</i> Research Article	İsmail DEMİR	141-159
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Etkileşimi Sürecinin Bireylerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi Araştırma Makalesi <i>The Effect of Cultural Interaction Process in Teaching Turkish as a Foreign Language on Individuals' Subjective Well-Being</i> Research Article	Elif ALKAN Mesut GÜN	160-180
Türk Modernleşmesi Çerçevesinde Türk Romanlarında Kadının Dönüşümü: Foucault Açısından Eleştirel Bir Bakış Araştırma Makalesi <i>The Transformation of Women in Turkish Novels in the Context of Turkish Modernization: A Foucauldian Critical Perspective</i> Research Article	Özlem AYDOĞMUŞ ÖRDEM	181-193

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi

Journal of Language and Literature

EDİTÖRDEN

Bilimsel bilginin üretimi, paylaşımı ve eleştirel değerlendirilmesi, akademik ilerlemenin temel dinamiklerinden biridir. YENİSEY'in bu yeni sayısı, farklı disiplinlerden araştırmacıların özgün çalışmalarını bir araya getirerek bilimsel tartışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır. Alan yazına kuramsal, deneysel ve uygulamalı boyutlarda katkı sağlayan bu çalışmalar, güncel sorunlara bilimsel bakış açıları geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu sayımızda yer alan makaleler, dil, edebiyat ve eğitimin farklı disiplinlerine uzanan geniş bir yelpazede, yöntemsel çeşitlilikleri ve özgün bulgularıyla dikkat çekmektedir.

Dergimizin bu sayısında; *Bayram Ali Ak* ve *Etem Yeşilyurt*, ortaokul Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarını iletişim becerileri ekseninde mercek altına alarak, bu becerilerin programdaki dağılımına dair eleştirel bir durum tespiti yapmaktadır. Dil eğitiminin psikolojik boyutuna odaklanan *Elif Alkan* ve *Mesut Gün* ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür etkileşiminin, yetişkin öğrencilerin öznel iyi oluş süreçlerine olan olumlu katkısını nitel verilerle ortaya koymaktadır.

Eğitimin felsefi temellerine inen *İsmail Demir*, Sühreverdi'nin işrak felsefesi ve "nur" ontolojisinden hareketle, modern değerler eğitimindeki anlam krizine karşı manevi ve bütüncül bir yaklaşım önerisi getirmektedir. Tarihî köklerimize ışık tutan çalışmasında Havva Yıldız, Türkçenin tarihî dönemlerindeki satır altı Kur'an-ı Kerim tercümelerini tasnif ederek, Karahanlı Türkçesinden Osmanlı Türkçesine uzanan süreçteki nüshaları kapsayan kıymetli bir bibliyografya denemesi sunmaktadır. Son olarak *Özlem Aydoğmuş Ördem*, Türk modernleşmesinin edebi yansımalarını, romanlardaki kadın karakterlerin dönüşümü üzerinden Foucaultcu bir bakış açısıyla irdelemekte; kadının modernleşme ideolojisinin bir taşıyıcısı olarak nasıl konumlandığını tartışmaktadır.

Çalışmalar, yalnızca akademik bilgi birikimini zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda uygulayıcılar ve politika yapıcılar için de yol gösterici niteliktedir. Hakemlik sürecinden titizlikle geçirilmiş bu makalelerin ilgili alanlarda yeni araştırmalara ilham vereceğine inanıyoruz.

Dergimizin bilimsel niteliğinin korunmasında ve geliştirilmesinde emeği geçen yazarlarımıza, özverili değerlendirmeleriyle sürece katkı sunan hakemlerimize ve yayın kurulumuza teşekkür ederiz. Ayrıca, dergimize gösterdikleri ilgi ve güven için siz okuyucularımıza da minnettarız.

Bu sayının, bilimsel tartışmaları derinleştirmesi ve yeni araştırma perspektiflerinin oluşmasına katkı sağlaması dileğiyle.

Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Editör

<https://yeniseydersisi.com>

yeniseydildersisi@gmail.com

Ortaokul Türkçe Öğretim Programının ve Ders Kitaplarının İletişim Becerileri Açısından İncelenmesi*

Bayram Ali AK** & Etem YEŞİLYURT***

Atf / Citation: Ak, B. A. ve Yeşilyurt, E (2025). Ortaokul Türkçe öğretim programının ve ders kitaplarının iletişim becerileri açısından incelenmesi. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6(2), 84-115. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.86681>

Özet

Bu çalışmanın genel amacını, 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı (TÖP) kazanımlarında ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde iletişim becerilerinin yerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmanın verileri 2019 Ortaokul TÖP kazanımlarından ve ortaokul Türkçe Ders Kitabı (TDK) etkinliklerinden elde edilmiş, veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu doğrultuda iletişim becerilerinin 2019 Ortaokul TÖP kazanımlarındaki ve içerik boyutuyla da ortaokul TDK etkinliklerindeki yeri (düzeyi) analiz edilmiş, uzman görüşleriyle analiz sonuçlarının geçerliği yükseltilmiştir. Araştırmanın genel amacı dikkate alındığında, alan yazınına göre, 2019 Ortaokul TÖP kazanımlarında ve TDK etkinliklerinde iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin nicelik olarak az sayıda olduğu ve bu becerilerin sınıf düzeyine, temalara, beceri alanlarına göre ise dengesiz dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda geliştirilecek veya güncellenecek Ortaokul TÖP kazanımlarında ve TDK etkinliklerinde iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin alan yazınına uygun ve sistematik şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler

İletişim
İletişim Becerileri
Türkçe
Türkçe Ders Kitabı
Türkçe Öğretim Programı

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.08.2025
Kabul Tarihi: 31.12.2025
Araştırma Makalesi

Examination of Secondary School Turkish Curriculum and Turkish Textbooks in Terms of Communication Skills

Abstract

Aim of this research is to determine the place of communication skills in the objectives of the 2019 Secondary School Turkish Language Curriculum (SSTLC) and the activities in the Secondary School Turkish textbooks (SSTT). In this study, which was carried out with the qualitative research method, document analysis was used to determine the level of communication skills in terms of content in the 2019 SSTLC achievements and the activities in the SSTT by making an in-depth analysis. When evaluated in general, although there are achievements and activities for students' communication skills in the 2019 SSTC and SSTT activities, these achievements and activities are insufficient in terms of quantity and quality. With this result, it was emphasized that the acquisitions and activities related to communication skills should be reorganized in the curriculum and books to be developed.

Keywords

Communication
Communication Skills
Turkish
Turkish Curriculum
Turkish Textbook

About Article

Received: 01.08.2025
Accepted: 31.12.2025
Research Article

* Bu çalışma ikinci yazarın tez danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen, bayramaliak07@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6165-154X

*** Sorumlu yazar, Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, etemyesilyurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7340-7536

1. GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik değişimlerin hızlı gerçekleştiği günümüzde eğitim, bilim, kültür, sanat, teknoloji gibi çeşitli alanlarda yaşanan gelişmeler, eğitime bakış açısında da değişikliklerin önünü açmaktadır. Birey açısından değişim ve gelişimi zorunlu kılan bu ilerleme birey, toplum ve konu alanı bağlamında ihtiyaçların farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Bireylerin söz konusu gelişmelere ayak uydurması öğrenme ve öğretme süreçlerinin işlevselliğine bağlıdır. Eğitim sürecindeki istendik kazanım ve etkinliklerin planlanması, düzenlenmesi, geliştirilmesi ise disiplinler özelinde öğretim programları ile sağlanmaktadır. Öğretim programları, bireylerin devinimsel, duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarının tamamında istendik yönde ve seviyede davranış değişikliği edinmelerini sağlama amacını taşımaktadır. Bu doğrultuda Türkçe Öğretim Programı (TÖP), öğrenenlerin 21. yüzyılda yaşanan değişimler neticesinde ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmasındaki yeri ve önemi bakımından dikkat çekmektedir. Bu bağlamda güncel haliyle 2019 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nda (TÖP, 2019) ifadesini bulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2015) Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ, 2015) bireylerin edinmeleri gereken becerileri sekiz anahtar yetkinlik kapsamında özetlemiştir (MEB, 2019). Yine öğretim programına göre (MEB, 2019) bu yetkinlikler, öğrencilerin ulusal ve uluslararası ölçekte; sosyal hayat, akademik hayat, özel hayat ve iş hayatında gereksinim duyacağı beceri yelpazesini ortaya koymaktadır. TYÇ'deki sekiz kilit yetkinlik şunlardır: inisiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, anadilde iletişim, matematik yetkinlikleri, dijital yetkinlik, teknolojik / bilimsel yetkinlikler, sosyalleşme / vatandaşlıkla alakalı yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme.

Temel Dil Becerileri

Tematik anlayışla oluşturulmuş TÖP'te bulunan kazanımlar bütün sınıf seviyelerinde dört temel dil becerisine göre bağlamında kategorize edilmiştir (MEB, 2019). Programda kazanımların sınıflandırılmasında kullanılan temel dil becerilerinin yazma, izleme/dinleme, konuşma ve okuma becerileri olduğu belirtilmektedir. Türkçe öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin istendik edinilmesi, temel dil becerilerinin aktif biçimde kullanabilmesi temel hedeflerdendir. Çünkü söz konusu yeterliklerin gelişmesi kişinin bütün hayatını şekillendirir. Öğrenenin düşünsel kapasitesi, iletişim gücü bu becerilerin bütüncül olarak gelişmesiyle yakından ilgilidir; çünkü bir becerinin gelişim düzeyi diğerini gelişimine etki etmektedir. Hagevik (1999: Akt. Cihangir, 2004), insanların vakit anlamında zamanın %9'unu yazmaya %16'sını okumaya %35'ini konuşmaya, %40'ını dinlemeye ayırdığını belirtmekte, bu verilerin söz konusu becerilerin birey için önemini vurgulamaktadır.

Dinleme / İzleme

Konuşan ya da sesli biçimde okuyan birinin iletmeyi amaçladığı mesajı, doğru biçimde kavrayabilme becerisi (Özbay, 2005) olarak tanımlanan dinleme toplumsal hayatta bireylerin kazanması gerek kritik becerilerdendir. İnsan sosyal bir varlık olarak çevresiyle iletişimde dinleme becerilerine sıkça başvurur. Akyol (2003), konuşma okuma ve yazma yeterliklerine temel teşkil eden bireyin ilk kazandığı becerinin dinleme olduğunu belirtir. Dinleme, daha anne karnında başlayan ve insanın ömrü boyunca süren yapıda bir eylemdir (Güneş, 2017). Dinleme; konuşma, ses, müzik vb. uyanları duyma, anlama, anlamlandırma, zihinde yapılandırma maksadıyla kulak ve beynin aktif olduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2017). Öte yandan Nas (2003) dinleme ile duyma arasındaki farklılıklara dikkat çekerek kişilerin kulak aracılığıyla işittiğini, zihinleriyle de dinlediğini dile

getirmektedir. Yılmaz (2007) kişilerin; bilgiyi alma, tavsiye alma, kendi dışındaki dünyanın hikâyesine ortak olma, sosyalleşme, başkalarının deneyimlerinden istifade etme, bir konuyu derinlemesine öğrenme, ilişki ve bağlantı kurma için dinlediğini ifade etmektedir.

Dinleme / İzleme Türleri

Bireylerin dil gelişimi bağlamında kazandığı ilk becerilerden olan dinleme, anne karnında başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Dinleme becerisi hayatın her döneminde en çok kullanılan dil becerisidir (Karadüz, 2010). Araştırmalar dinleme becerilerinin konuşma, okuma, yazma becerilerinin tamamından daha çok kullanıldığını ortaya çıkarmıştır (Pinnell & Jagger, 2003: Akt., Yıldız & Kılınç, 2010). Dil eğitiminin temelini teşkil eden dinleme becerisinin bireylere edindirilememesi toplumsal ve ikili ilişkilerde çatışmalara sebep olmakta, sosyal huzuru bozarak toplumsal hayattaki pek çok sorunun temelini teşkil etmektedir (Özbay, 2005; Taşer, 2001; Yalçın, 2002). 2019 TÖP'te "dinleme" bir beceri alanı olarak belirtilmektedir. Bu durum son yıllarda dinleme etkinliğine verilen önemin bir göstergesi olarak görülebilir. Ancak dinleme sürecinin amaca göre şekillenen bir yapıya sahip olduğu gerçeği ne programda ne ders kitaplarında tam olarak dikkate alınmıştır. Sosyal hayatın herhangi bir anında karşılaşılan anonsu dinlerken kullandığımız amaç ve dinleme süreçleri ile bir konferansta konuşmacıyı dinlerken sahip olduğumuz amaç ve dinleme süreçleri birbirinden farklıdır (Melanlıoğlu, 2011). Alan yazınında dinleme türlerine yönelik farklı sınıflamalar mevcuttur. Wolvin ve Coakley (1991: Akt., Doğan, 2011) dinlemeyi eleştirel, ayırt edici, estetik, empatik ve etkili dinleme olarak beş gruba ayırmaktadır. Ayırt edici dinlemeyi, görsel ve işitsel uyaranları ayıran dinleme çeşidi olarak açıklamaktadır. Kişilerin eğlenmek ve haz duymak maksadıyla gerçekleştirdiği ise estetik dinlemedir. Herhangi bir iletiyi eleştirel gözle değerlendirmeden yapılan dinlemeye etkili dinleme denilmektedir. Dinleme etkinliğine konu olan veriyi değerlendirmek amacıyla yapılan dinleme çeşidi olarak eleştirel dinleme ifade edilmektedir. Empati kurarak dinleme, kişinin kendisini muhatapının yerinde düşünerek gerçekleştirdiği dinleme türüdür. Empati, bireylere kazandırılması gereken iletişim becerilerinde başat rol almıştır. Empati becerisi yüksek bireyler, kişilerarası iletişimde daha başarılı olmaktadır (Akgün & Çetin, 2018). Öte yandan Özbay (2005) ise dinleme türlerini bilgi için, estetik, ayırt edici, iletişimsel ve eleştirel dinleme olarak beş kategoride sınıflamıştır. Alan yazınında kabul görmüş en genel ve yaygın tasnif olarak Özbay (2005) ve Doğan (2011) de bu bilgiyi desteklemektedirler. Etkin dinlemeyi gerçekleştirebilmek için dinleme stratejileri hakkında genel bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmek Türkçe dersinin amaçları arasında yer alır. Öğrenciler açısından öğrenme stratejilerinin; öğretmenler açısından ise öğretme stratejilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma stratejileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Yeşilyurt, 2019a; 2021a).

Dinleme / İzleme Stratejileri

Dinlemenin maksadına erişebilmesi çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için iletinin işitilmesi, açılması, muhatap tarafından mesajın değerli bulunması, cevabın ilgili kişiye yönlendirilmesi hitap eden ve muhatap arasındaki etkileşime bağlıdır (Özbay, 2005). Dinleme eyleminin etkili olabilmesi dinlemenin amacına uygun stratejilerin hayata geçirilmesine bağlıdır. Dinleme stratejisi; dinleyenin dinleme sürecini kendi plan ve amaçları doğrultusunda yapılandırması, değerlendirmesi ve takibi; dinleme sürecinde dinlemenin hedefine en elverişli yöntemleri kullanarak dinleme sürecini etkili hale getirmesidir (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020). Türkçe dersinde bireylere dinleme becerisinin tüm alt boyutlarıyla kazandırılması, dinleme sürecinin kompleks yapısının üstesinden

gelebilmeleri için gerekli stratejik davranışların kazandırılması, dinleme stratejileri işe koşmalarını sağlayarak diğer disiplinler ve hayatın geri kalanında kullanacakları en temel beceriyi edinmelerini sağlamak öğrencilerin akademik ve sosyal yönlerinin gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Yazar&Yazar, 2018). Bireylerin dinleme stratejilerini bilinçli bir biçimde bağlama ve zamana uygun olarak etkin kullanabilmesi için stratejiler tanıtmak, bu stratejileri açıklanmak, gerekirse modellenmek, başarıyı arttırmak ve dinleme stratejileri uygulama pratiğini yaptırmak bütün bu sürecin çıktılarını öğrencilere dönüt olarak yansıtmak gereklidir (Bruning ve diğ., 2014). Dinleme süreci alan yazınında farklı çalışmalarda farklı biçimlerde ele alınmış olsa da genel olarak ele alındığında işitme, dikkat etme, algılama, anlamlandırma, zihinde yapılandırma anlama, cevap oluşturma olarak ifade edilebilir.

Dinleme sürecinde işitme duyusu aracılığıyla alınan iletiye yöneltilen dikkatle birlikte algılama başlar. Algılamayla beraber dilsel kodların işlenmesi, çözümlenmesi ile alakalı süreç başlar. Duyulanların anlamlandırılması mevcut şemalar ve ön bilgiler aktifleşir. Zihnin yapılandırma sürecinde aktifleştirilen ön öğrenmelerle yeni öğrenmeler tasnif edilir, sıralanarak aralarında bağ oluşturulur. Bu bağlantılar düzenlenerek, sorgulanır. Sorgulanan ve düzenlenen girdi değerlendirme sürecinden geçirilir. Bütün bu işleyişin akabinde girdilerle elde edilen öğrenmenin manası olarak imbiikten süzülen şey anlaşılır. Birey anladıkları çerçevesinde sözel ya da sözel olmayan geri bildirimler oluşturur (Özbay, 2005). Binaenaleyh dinleme çeşitli işlem basamaklarını içeren bir yapıya sahiptir. Bu süreçler, dinlemeye has farklı alt süreçleri yürütmeyi gerektirir. Bu durum ise dinlemenin ne düzeyde kompleks bir yapısının olduğunu anlamımıza olanak sağlar. Bu karmaşık yapı içerisinde birçok alt eylemin gerçekleştirilmesiyle bilişsel yükü oldukça fazla dinleme faaliyeti gerçekleşmiş olur. Bütün bu karmaşık süreçlerin geliştirilmesi için en temel disiplin niteliğinde olan Türkçe dersinin öğretim programında bireylerin dinleme becerisine ilişkin kazanımlarının %18'lik bir düzeye sahip olması, dört temel dil becerisi içerisinde üçüncü sırada yer alması akademik ve sosyal pek çok alanda başarının istenen seviyede olamaması hakkında bir fikir vermektedir. Dinleme becerisiyle birlikte gelişen bir başka temel dil becerisi de konuşma becerisidir.

Konuşma

Konuşma; fikirlerin, hislerin ve bilgilerin seslerden oluşan dil vasıtasıyla aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020). Akyol'a (2003) göre konuşma, yazma becerisinden önce geliştirilen ve bireylere etkili iletişim yeterliği edindirmek maksadıyla önem verilmesi gereken kritik öneme sahip becerilerdendir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının temele alındığı günümüz öğretim programlarında (Yeşilyurt, 2011; Yeşilyurt, 2013a, Yeşilyurt, 2013b) öğrencilere iletişim becerisi kazandırırken öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler açısından desteklenmesi benimsenmektedir (Güneş, 2014). Bu maksadın okullarda bireye duygularını ve fikirlerini doğru ve etkin biçimde anlatabilme yeterliğiyle sınırlı kaldığı görülmektedir (Gündüz & Demir, 2021). Nas'a (2003), kişinin konuşmada etkili olabilmesi için fazlaca okuması, zengin bir kelime hazinesine sahip olması gerekir. Binaenaleyh okulların konuşma becerisi ile ilgili amaçları yalnızca bireyin kendini düzgün ifade etme yeterliğiyle sınırlandırılmaması gerekmektedir. Bu becerilerin okumanın yanı sıra okuduklarını sorgulayarak anlam kurma süreciyle beraber götürülmesi gerekmektedir.

Konuşma Türleri

Anlama ve anlatmaya yönelik beceriler kişilerin toplum hayatında önemli bir yere sahiptir. Anlatma becerisi gelişen bireyler duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini daha kolay ifade edebilmekte bu sayede toplumsal hayatta daha başarılı olmaktadır. Konuşma becerisini geliştirmek bireyi hayata hazırlayan temel unsurlardandır. Bu kapsamda konuşma becerisini geliştirmek TÖP'ün temel amaçları arasındadır. Konuşma yeteneğinin gelişmesi için dinleme, okuma, yazma gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir (Özbay, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarında etkin olmaya başlamasıyla birlikte bireylerin üst düzey beceriler edinmesi daha önemli hale gelmiştir (Güneş, 2014). TÖP'te konuşma becerisine ilişkin girdiler, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri konuşma, okuma, izleme / dinleme ve yazmayla alakalı zihinsel ve dilsel becerileri edinmeleri, bu yetileri kullanıp sosyal ve bireysel açıdan gelişmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe muhabbetiyle, istekle yazma ve okuma alışkanlığı kazanmalarını temin edecek biçimde yapılandırılmaya çalışılmış olsa da konuşmaya dair sorgulayıcı, eleştirel niteliğin eksik olduğu görülmektedir (Gündüz & Şimşek, 2014). Bireyin iyi bir konuşmacı olması için bol bol okuması, zengin bir kelime hazinesinin var olması ve konuşması gereklidir. Bu bakımdan okullar, konuşma becerisinin gelişimi yalnız öğrenenin kendisini düzgün ifade etme yeterliğiyle sınırlı kalmayıp; okuma, okuduklarını sorgulayarak aralarında bağ kurma gibi becerilerle birlikte ele alınması gerekmektedir (Nas, 2003). Bu becerilerin gelişebilmesi konuşma stratejilerinin birey tarafından beceriye dönüştürülmesi ile yakından ilgilidir.

Konuşma Stratejileri

TÖP'te konuşma stratejileri kapsamında serbest konuşma, kavram havuzundan seçip konuşma, güdümlü konuşma, hafızada tutma, yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma, tartışma, empati kurma, ikna etme, katılımlı konuşma metotlarına yer verilmiştir (Gündüz & Şimşek, 2014). TÖP'te strateji, yöntem ve teknik arasındaki farkların hissettirilmemesi bu kavramlar arasındaki farkların anlaşılmasına sebep olmaktadır. Ancak konuşma kazanımlarında başarılı olabilmek için bireyin bu farkları bilmesi, konuşmanın amacına ve türüne uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanması önemlidir (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020). Konuşma stratejilerinin doğru seçilmesi öncelikle konuşma amacı ve türünün doğru seçimiyle ilgilidir. Örneğin, bireyin gündelik hayatında arkadaşları ile herhangi bir konu hakkında yapacağı tartışmada kullanacağı strateji, yöntem ve teknikler ile bir açık oturumda kullanacakları değişkenlik gösterir. Dolayısıyla konuşma becerisi ele alınırken konuşmacı kişi olarak bireyin amaca uygun tür, strateji, yöntem ve teknikler arasından en uygun olanı seçmesi, uygulaması gerekir (Nas, 2003). Öğretim programı, bireyin bu karar verme süreçlerinde İnisiyatif almasını sağlayarak bağımsız düşünme yeteneğini arttırmalı, dile hâkimiyeti artan bireyin kendini ifade etme becerisini geliştirmelidir. Birey açısından duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini ifade etmenin farklı bir yolu da yazma becerisi yeterliğini arttırmaktır.

Yazma

Yazma, beynimizde yapılandırdığımız düşünce, duygu, bilgileri belli kurallar çerçevesinde yazıya aktarma olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2014). Öğrencilerin yazmada başarılı olmalarının şartı okuma, dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş olmalarıdır. Dinleme, okuma ve konuşma becerisindeki eksiklikler yazma eyleminin öğrenci açısından daha zor, karmaşık bir hal almasına sebep olacağından yazmaya karşı duyulan isteği de azaltması kaçınılmazdır. Akyol (2003) akademik başarı olarak daha alt seviyede olan öğrenenlerin

yazma etkinliklerinde okumadakilere göre daha fazla çaba sarfetmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Demirel'de (2020) yazma becerilerinin okullarda sorunsuz bir biçimde oluşturulmasının, öğrenci düzeyiyle uyumlu yaşantılardan yola çıkılmasının, yazma eğitimi ilerletmeye dönük ayrı bir ders saati ayrılmasının önemini, bireylerin kelime dağarcığının geliştirilmesinin, yöntemin kolaydan zora tercih edilmesinin ve bireysel farkların göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilerin içten güdülenmesinin önemini vurgulayan Yılmaz (2007) ise öğrenenlerin yazmalarını sağlamak maksadıyla öğrencilerde yazma arzusu oluşturacak etkinliklerin öğretmenlerce hazırlamalarının önemini belirtir. Nas (2003) kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesiyle ortaya çıkan iletişim dilinden dolayı ihmal edilen yazı dilinin ders içeriklerinde yazı dilini destekleyen işitsel-görsel boyutları gelişmiş içeriklerin önemine değinmiştir. Yazma davranışı, bilinç ve bilinçaltının bütünleşmesinde yardımcı, sinirsel / ruhsal kas aktivitesidir. Yazmak, düşünceleri damıtarak berraklaştırır ve zihin süreçlerinde muğlak birçok fikri, psikolojik etkiyi gözle görünür kılar (Covey, 2006).

Yazma / Yazı Türleri

TÖP (2019) metin türlerini şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metinler olarak üç ana başlık altında ele almıştır. Program bireylere yazı türlerine dair farkındalığın kazandırılması, öğrencilerin çeşitli türdeki metinleri karşılaştırması, kişinin çeşitli türdeki metinleri yazmasına dair kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlardan bazıları şöyledir (MEB, 2019):

- ✓ Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- ✓ Hikâye edici metin yazar.
- ✓ İzlediği / Dinlediği öyküleyici eserleri drama yoluyla canlandırır.
- ✓ Bilgilendirici metinler ve şiir yazabilir.
- ✓ Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- ✓ Metin türlerini tanıtarak ayırır.
- ✓ Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Yazma ile ilgili kazanımlar okuma, izleme / dinleme, konuşma arasında birbirini destekler biçimde oluşturulmuştur. Metin oluşturmadan iletişim mümkün olmayacağı ve farklı iletişim amaçları farklı iletişim türlerini gerekli kıldığından dil becerilerinin öğretiminde bireyin konuşarak ya da yazarak kendini ifade edebilmesi önemli bir boyutu oluşturur. Dil yapıların çeşitli metin biçimlerinde, yapısal ve işlevsel olarak bütünlük arz edecek biçimde nasıl etki yaptığının gösterilerek öğretilmesi, yani yazma becerisinin öğretimi özellikle dil öğretiminin temel mantığının bireye verilebilmesi açısından önem taşır (Dilidüzgün, 2010).

Yazma Stratejileri

Dilin sosyal bir etkileşim aracı olarak bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmesi, dört temel dil becerisini dengeli bir biçimde kazandırılmasına bağlıdır. Dil becerilerinin edinilmesi kazanımlarda belli bir sıranın takip edilmesi gerekmektedir. Yazma becerisinin gelişmesi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak hazır olmasına bağlı olduğundan temel dil becerileri içerisinde en geç gelişen yazma, kompleks yapısı ve geleneksel öğretim metotları nedeniyle genellikle öğrenciler olumsuz bakmaktadır. Yazma bütün dil yeterlikleri bağlantılıdır ve insan zihninin yoğun gayret harcayarak yürüttüğü karmaşık işlemlerin tamamıdır (Akkaya & Doyumğaç, 2020; Topuzkanamış, 2014). Bu karmaşık süreci en verimli şekilde yönetmek kullanılacak stratejiler sayesinde mümkün olacaktır. Kapsamlı bir strateji eğitimi vermeden yazma hususunda bireylerin kendi başlarına iyi yazma yeteneği

edinmelerini beklememelidir (Harris & Graham, 2005). Yazma becerisi gelişmiş öğrenciler, stratejileri iyi kullanan öğrencilerdir (Oğuz & Kahtalı, 2020). Yazma becerisinde başarılı olan öğrenenler yazılarını teşekkül ettirirken ortaya çıkan ürünü üst seviyeye çıkarmak ve yazma sürecini desteklemek amacıyla plan, metin oluşturma, değerlendirmede bulunma gibi stratejileri işe koşabilirler.

Okuma

Arslan ve Dirik (2008) için okuma, yazılı sembollerin ve harflerin zihin tarafından analiz edilerek anlamlandırılmasıdır. Güneş (2012) ve Sever (2003) ise okumanın; görmeyle başlayıp algılamayla, seslendirmeye ve anlayarak beyinde yapılandırmayla devam eden gözün ve beynin senkronize şekilde işlev gördüğü kompleks bir süreç olarak tanımlanmasının doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu çerçevede Türkçe Dersi Okuma Programında dört temel dil becerisinden biri olarak okumanın öğretme-öğrenme süreçlerinde önemli bir boyut oluşturduğu söylenebilir. Akyol (2003) okuma fiilinin yazar ve okuyucu arasında dinamik bir anlamlandırma süreci olarak belirtmektedir. Okumak planlı ve programlı bir etkinlik olduğunda yarar sağlamaktadır. Okumanın planlaması süreci alan yazında okuma öncesindeki faaliyetler, okuma sırasındaki faaliyetler ve okuma sonrasındaki faaliyetler olarak yer almaktadır. Akyol'un (2003) okuma aşamalarına yer verilmiştir. Okumadan önce gerçekleştirilecekler okunacakların başlığına, paragraflarından içindekiler kısmına, alt başlıklarına, yazara dair incelenecek bilgilere dikkat kesilmek; okunacak doküman ile ilgili ön bilgilerin harekete geçirmek, okumanın amacını belirlemek, metinle ilgili tahminler yapmak olarak özetlenebilir. Okuma esnasında ise akıcı okuma, anlama kontrolü, metin türün göre okuma hız ve ses tonuna dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Okumadan sonraki faaliyetlere ise özetleme yapmak, metnin ana fikrini belirlemek yazarın bakış açısını belirlemek olarak ifade edilebilmektedir (Güneş, 2017). Baker ve Wigfield (1999) okumanın bireylerin kelime dağarcığını geliştireceği, farklı dünyaları tanıyacağı, belleklerinin güçlenerek dikkat yoğunluğunu arttıracak ve farklı bilgileri sentezleyerek bilgi ve kültür seviyesini üst düzeye çıkaracağını bu yolla ise bireyin özgüvenin güçleneceğini belirtmişlerdir. Bireyin güçlenmesi toplumu da güçlü kılacaktır. Bu bağlamda toplumun gelişmişlik seviyesi ile okuma düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Yıldız (2013) okuma alışkanlığını, bireyin gereksinim hissederek okumanın hayat boyu düzenli olarak istekle sürdürmesi olarak ifade etmiştir. Alışkanlığa dönüşmemiş bir okuma eylemi bireye de topluma da fayda sağlamayacağından TÖP'te dört temel dil becerisinden okumaya diğer dil becerilerine nazaran daha fazla yer verildiği söylenebilir. Okuma amacına göre farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir.

Okuma Türleri

İlköğretim ikinci kademe öğrenmenin disiplinlere ayrıldığı bir dönem olmanın yanında okuma eğitimi açısından temeldeki okuma-yazma yeterliklerini arttıran sesli okuma aktivitelerinden çok okuduğunu kavrayarak metinden bilgi alma sürecine dönüşmektedir. Okulda gerçekleşen öğrenmelerin önemli bir bölümünün basılı ders materyalleri ile okuma becerisine dayandığı düşünüldüğünde okuma becerisinin ehemmiyeti daha net anlaşılabilecektir. Buna ek olarak temel eğitimde Türkçe dersinin en kritik becerisinin okuma yeterliklerini geliştirmeye yönelik beceriler olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkçe derslerinde yapılan okuma eğitiminin temel maksadı okuduğunu hızlı ve iyi kavrayan öğrenciler yetiştirmektir. Okuma etkinliğinde başarılı olmak için okunan metnin türü ve okumanın amacının belli olması başarıyı arttırmanın yanında

kazanımların yerleşmesi açısından işe koşulacak stratejileri hayata geçirmek için de elzemdir. Karatay (2014), okuma türlerini; not alarak, sesli, işaretleyerek, ezberleme, okuma tiyatrosu, yoğun (tam), empati kurarak, şiir, tahmin ederek, sessiz, özetleyerek, söz korusu, soru sorarak, esnek, yaratıcı, göz atarak, tartışarak, eleştirel, tarayarak, metinlerle ilişkilendirme şeklinde gruplamaktadır.

Karatay'ın (2014) okuma türlerine dair tasnifi alan yazında bu konuda yer alan pek çok çalışmayla desteklenmektedir (Aytaş, 2005; Kardaş & Kaya, 2020; Şahin, 2011). 2019 TÖP'te öğrencilerin kazanımları edinmesinde sesli okuma, sessiz okuma, grup hâlinde, söz korusu, tahmin ederek, soru sorarak, hızlı okuma ve ezberleyerek okuma gibi türlerinin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında 2017 TÖP'ten itibaren ayrı bir beceri alanı olarak ele alınmasa da tarihçesi yazılı bir metnin okunmasından çok önceye uzanan görsel okuma kavramı beceri edinimi açısından kritiktir. Görsel okuma kavramı ilk olarak J. Debes (1969) tarafından kullanılan bir kavramdır (Akyol, 2014). Güneş (2007) yaptığı çalışmada görsel okumayı, resim, kroki, grafik, renk, sembol, biçim gibi görseller ile tabiata ve sosyal olaylara dair bilgileri anlayarak yorumlama ve bilişsel olarak yeniden kurma süreci olarak b etimlerken İlhan ve Yazar (2021) da metin-görsel ilişkisi bağlamında görsel okumanın önemine vurgu yapmıştır. 2019 öğretim programında görsel okumayı ayrıca bir beceri alanı olarak ele almamış, diğer öğrenme alanları ve okuma becerilerine yönelik kazanımlar içerisinde ele almıştır. Bu süreç bireyin özgüvenini, karar alma becerilerini desteler, kişinin bireysel ve toplumsal iletişimini kolaylaştırır (Kardaş & Kaya, 2020). Medeniyetlerin ilerlemesine katkı sunan okuma alanı, insanoğlunun bütün dönemlerini içine alan, ömür boyu süren ve insanın hayati faaliyetlerine benzeyen bir edinimdir (Özdemir, 2018).

Okuma Stratejileri

Bireyler arası iletişimde temel dil becerileri etkin olarak kullanılmaktadır. Okuma becerisinin dört temel dil becerisi arasında ilköğretimden itibaren öğretim programında en çok yer verilen beceridir. Okuma dil birimlerinin, duyu yoluyla algılanarak ön bilgilerden yola çıkarak anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına dayalı bilişsel ve duyuşsal faaliyetlerin birlikte işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuma etkinliğinden verim alabilmek, bu becerinin bir alışkanlık olarak yerleştirilmesine bağlıdır. Dolayısıyla öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesi için okuma stratejilerini iyi kullanmaları, bunu bir alışkanlığa dönüştürmeleri elzemdir. Okuma stratejileri ve özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Aytaş, 2005; Karatay, 2014; Şahin, 2011):

Okuma Öncesinde Yapılacaklar

Ön hazırlık: Okumaya başlamadan evvel bireyin okuyacağı metni seçme, araç-gerecini hazır hale getirme ve okumanın gerçekleştirileceği mekânı uygun hale getirme olarak ifade edilmektedir.

Zihinsel hazırlık: Sorarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, metinde yer alan önemli kavram ve kelimelerle ilgili öğrencilerle etkinlikler yapma, metnin içeriğini tahmin etme, okumanın amacını belirleme, okuma türünü belirleme.

Okuma Esnasında Yapılacak Etkinlikler

Anlama: Bağlamı meçhul bir kelimenin manasının metin aracılığıyla tahmini, tahmin edilemeyen kelimenin manasının sözlük yardımıyla belirlenmesi, cümleler arası anlamsal

ilişki kurma, paragrafın ana düşüncesi ile yan düşüncelerinin belirlenmesi, metnin konusunun belirlenerek özetlenmesi.

Zihinde kurma: Metnin mühim bölümlerini belirlenerek okumadan önce etkinliklerde gerçekleştirilen tahminlerin doğruluğunun kontrolü, metnin konu bakımından netleştirilerek ana düşüncesinin, yardımcı düşüncelerinin belirlenmesi ve yazarın maksadının anlaşılması.

Bilgiyi tatbik etme: Bireylerin eserdeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzer ya da farklı yönleri belirlemeleri, metinle alakalı kendi hayatından örnek sunmaları.

Okumadan Sonra Yapılacaklar

Metnin eleştirel bir bakış açısıyla sorgulanması, değerlendirilmesi ve okuma maksadının gerçekleşip gerçekleşmediğinin analiz edilmesi gerekmektedir.

İletişim

Günümüzde pek çok alanda yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarında farklılaşmaları da beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve gelişmeler öğretme-öğrenme bireyin beklentilerini etkilediği gibi bireyden beklenenleri de doğrudan etkilemiştir. 21. yüzyılın dünyasında bireylerin bilgiyi üreterek yaşamında işlevsel hale getirebilen, iletişim becerilerine sahip, problem çözen, girişimci, düşünen, sorgulayan, kararlı, empati yüksek, kültüre ve topluma katkıları olan kişiler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2019). Öğrencilerin hem akademik anlamda hem de kişisel-sosyal anlamda gelişimlerini sağlayabilmek için gerçekleştirecekleri çalışmalarda, içinde bulunacakları eğitim etkinliklerinde işe koşacakları iletişim becerisi bireyin ve toplumun mutluluğu açısından kritik önemdedir.

İletişim sosyal bir varlık olan insanın ihtiyaçlarından biridir. Türk Dil Kurumu (2022) sözlüğünde bildirişim, düşünce, duygu veya bilgilerin farklı araçlarla başkalarına iletilmesi, haberleşme, iletişim olarak ifade edilmektedir. İletişim, belli bir durumda mesaj değiş tokuşu yaptığımız, bu mesajları kendimiz açısından yorumlayarak anlamlandırdığımız, geri alınamayacak dinamik bir süreç (Eriş, 2012) olarak da tanımlanır. Ersanlı ve Balci (1998) iletişim becerileri hakkında yaptıkları tasnifte bu becerileri zihinsel iletişim, duygusal iletişim ve davranışsal iletişim olarak kategorize etmişlerdir. Bugay ve Korkut Owen (2014) ise iletişim kavramını temel yeterlikler iletişim kurmada istek, etkin dinleme, kendini ifade, sözsüz iletişim, olmak üzere dört başlıkta ele almışlardır.

İletişim bütün boyutlarıyla öğrencileri hayata hazırlayan öğretim programlarının konusudur. 2019 TÖP'te önemli amaçlar arasında zikredilen Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ, 2015) bağlamında bireye kazandırılması hedeflenen sekiz anahtar yetkinlikten kültürel farkındalık, yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik ve ana dilde iletişim alanlarının gerektirdiği beceriler incelendiğinde iletişim alanının eğitim faaliyetlerinde -bilhassa Türkçe dersi program ve kitaplarında- dikkatle ele alınması gereken bir beceri olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim süreci aslında bir iletişim sürecidir. Bu bakımdan eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi, programlarla hedeflenen kazanımlara erişilebilmesi için bireyde geliştirilmesi gereken temel beceri iletişim becerisidir. İletişim becerisi ise alan yazınında genellikle sözlü ve sözsüz olarak iki grupta incelenmektedir.

Sözlü İletişim

Sosyal bir canlı olarak insan hayatını devam ettirebilmek için çevresiyle sürekli iletişim halinde olma ihtiyacı içerisinde. Bu ihtiyaç doğrultusunda kişinin diğer kişi ya da kişilere

iletmek istediği fikir, düşünce ve duygunun dilbilimsel semboller kullanılarak aktarılmasına sözlü iletişim denilmektedir. Sözlü iletişim, alan yazınında tasnifler incelendiğinde birincil iletişim türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Tutar, Yılmaz & Eroğlu, 2014). Özü itibarıyla iletişim sürecinde iletmek istenen bir mesajın muhataba aktarılması söz konusu olup sözlü iletişimde bu süreç konuşmayla gerçekleşmektedir. Sözlü iletişimin var olabilmesi için alıcının ve göndericinin dinleme, işitme ve algılama becerisine sahip olması gerekmektedir.

2019 Ortaokul TÖP’de yer alan sekiz yeterlik alanından ilki ana dilde etkili iletişimi, ikincisi ise yabancı dillerde iletişimi vurgulamaktadır. Buradan hareketle TÖP’ün bireylere kazandırmayı hedeflediği sekiz anahtar yetkinlik için sözel iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerektiği söylenebilir. Anadilde iletişim kavramı, ses ve sözcüklerin kodlanarak muhataba aktarılması yönüyle konuşma ve yazma boyutlarının tamamını kapsar. Bu bağlamda yazılı iletişimin de bir çeşit sözel iletişim olarak TÖP’te ele alındığı söylenebilir. Günümüzde sözlü iletişimin bir başka boyutu da dijitalleşen iletişimdir. İletişimi araçlarının çeşitlenmesiyle eğitimde bireyin iletişim becerilerini yükseltmeyi hedefleyen çalışmalar iletişimin dijital boyutunu ele almak durumundadır. TÖP bünyesinde belirtilen hedeflerden birisi de budur. İletişimde duygu ve düşüncelerimin sembolleşmiş halini temsil eden kelimeleri dijital dünyada nasıl kullanacağımız oldukça önemli hale gelmiştir.

Sözsüz İletişim

İletişim süreci birtakım dil bilimsel sembollere sıkıştırılamayacak kadar geniş bir süreci ifade eder. Sözel iletişim öğeleri ile gerçekleştirdiğiniz bir iletişim sürecini durdurabilmek mümkündür fakat kişilerin bakışları, gözleri, yüz ifadeleri, vücutlarının duruşu, jest ve mimikleri, kıyafetleri ile verdikleri mesajlar iletişim sürecini bir biçimde devam ettirebilir. Hiçbir sözel ifadenin kullanılmadığı bir zamanda bile iletişimin varlığından söz edilebilir. İletişimin bu boyutu belli oranda bir farkındalık ve eğitilmiş bir algıyı zorunlu kılar (Eriş, 2012). Sözsüz iletişimin sürekli devam eden bir süreç olduğunu bilen biri bütün sözsüz iletişim vasıtalarını istediği mesajları iletmek için kullanabilir; sözel iletişimin gerçekleşmediği durumlarda bütün sözsüz kanallardan gelen mesajları algılayarak iletişim sürecinde var olur. İletişim sürecinde önemli bir yere sahip olan sözsüz iletişimin gelişmesi için bireyin iletişim süreci hakkında yeterli bilgi ve becerilerle donatılması elzemdir. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel anlamda gelişmesini temel hedef olarak edinen Türkçe dersi iletişim becerisinin tüm boyutlarıyla bireylere kazandırılmasında kritik öneme sahiptir.

Problem Durumu

Eğitim programları ile eğitim programlarının çizdiği genel çerçeveye uygun olarak hazırlanan öğretim programları, eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşılmasında işlevsel araç konumundadır (Tyler, 2021; Yeşilyurt, 2021b). Çağımızda evrensellik kavramının yaygınlaşması ile teknolojiye; ekonomiden bilime pek çok alandaki ilerlemeler, bireylere ve toplumlara doğrudan etki etmektedir. Bilgi toplumunun hızlı gelişimi eğitim alanında da paradigma değişikliğinin yaşanmasının önünü açmıştır. Eğitimle ilgili yapılan çalışmalar, dünya çapında yaşanan anlayış değişikliklerini göz önünde bulundurulması gereken unsurlar olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu bağlamda eğitim faaliyetlerinin yol göstericisi olmaları sebebiyle öğretim programlarının ve ders kitaplarının diğer alanlarda ve özellikle eğitim alanında yaşanan değişimlere uygun olarak güncellenmesi önem arz etmektedir (Yeşilyurt, 2013c; Yeşilyurt, 2019b). Çağın gerektirdiği, 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu insan ve toplum yapısının gerçekleştirilebilmesi için eğitim faaliyetlerinin daha

etkin, kalıcı ve işlevsel biçimde yapılandırılması 2019 TÖP'te önemli bir amaçtır (MEB, 2019). Bir disiplinin öğretimiyle alakalı okul içinde veya okulun dışında bütün etkinlikleri içine alan düzeneğe öğretim programı denilmektedir (Demirel, 2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim öğretim programına ve eğitirmede program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Yeşilyurt, 2013d). Okullar, öğretim programları ve ders kitapları eğitimin temel amacı olan kasıtlı ve istedik davranışların bireye kazandırılmasında kritik öneme sahiptir. Okullar yeni ve farklı öğrenme stilleri ortaya koyma, farklı becerileri bireylere kazandırma amacındaki yapılar olarak dikkat, düşünme, öğrenme ve dil becerileri, kişisel-sosyal gelişim gibi konularda bireyi geliştirerek onun kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır (Doğan, 2014). TÖP ve TDK iletişim becerileri başta olmak üzere bireyin modern çağda ihtiyacı olan becerileri kazandırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nden bugüne değin öğretim programlarının dönüşümü izlendiğinde Türkçe öğretim programlarının günlük yaşam becerilerine katkı yapma potansiyelinin yüksek ve 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verecek yeterlikleri bireye kazandırmada etkili olduğu vurgusu ve sonucu birçok çalışmanın ortak noktasıdır (Alver & Sancak, 2016; Aydın, 2017; Bayburtlu, 2015). 2019 Ortaokul TÖP beceri edindirme odaklı; açık, anlaşılır, sade bir yapıda, farklı sınıf düzeylerinde bütüncül perspektifle düşünme ve iletişim becerilerini de kapsayacak bir şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2019). Ancak bütüncül bir yaklaşımla düşünme ve iletişim becerileri açısından 2019 ortaokul TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarını (TDK) inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu manada alan yazınında yer alan çalışmalarda araştırmacıların genellikle yalnız öğretim programına yahut yalnız ders kitaplarına yöneldiği; öğretim programlarının önemli bir ders materyali olarak ders kitaplarına yansımaları bütüncül biçimde ele alan çalışmaların eksik kaldığı belirlenmiştir.

Türkçe dersi yapısı itibarıyla yaşamın özeti niteliğinde olduğundan birey bu derste akademik bilgiler edindiği kadar düşünmeyi, sorgulamayı, etkili iletişim kurmayı, sosyal hayatta var olmayı, özgün davranabilmeyi vb. öğrenebilir ve öğrendiklerini beceriye dönüştürme fırsatı elde edebilir. Bireyin bu süreçleri doğru işletebilmesi, özgün düşünce yapısını kurarak diğer bireylerle iletişim kurması, bağımsız karar verebilmesi ile yakından ilgilidir. Bireylerin çeşitli amaçlara yönelik seçimleri ve kararları onların yaşamını, düşüncelerini ve davranışlarını etkilemekte olduğu gibi düşünce ve davranışları kalıpları da kararları üzerinde etkilidir (Yener & Arslan, 2019). Bu bağlamda Türkçe dersinin bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal gelişimi üzerindeki etkisi, önemi ve işlevi düşünüldüğünde 21. yüzyılda bireyler için kritik öneme haiz, diğer pek çok becerinin de temelini oluşturan düşünme ve iletişim becerilerine ilişkin 2019 Ortaokul (5., 6., 7., 8. Sınıf) TÖP'te mevcut olan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki (TDK) etkinliklerin yerinin incelenmesi problem durumunun özünü oluşturmaktadır. Alan yazınında TÖP ve TDK ile ilgili olarak farklı çalışmalar yapılmış olsa da öğretim programında ve ders kitaplarında iletişim becerilerinin yerini temel dil becerileri ile bütünlük içerisinde ortaya koyacak herhangi bir çalışma bulunamamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında 2019 Ortaokul TÖP'te yer verilen kazanımların ve TDK'lerdeki mevcut etkinliklerin iletişim becerileri açısından incelenmesi teoriye ve uygulamaya katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma iletişim becerileri açısından 2019 Ortaokul TÖP'te bulunan kazanımların ve TDK'de bulunan etkinliklerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorular araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. İletişim becerinin;

1. Beşinci sınıf TÖP'teki ve TDK'deki yeri nedir?
2. Altıncı sınıf TÖP'teki ve TDK'deki yeri nedir?
3. Yedinci sınıf TÖP'teki ve TDK'deki yeri nedir?
4. Sekizinci sınıf TÖP'teki ve TDK'deki yeri nedir?

Araştırmanın Önemi

İletişim becerileri, temelde bireyin kişisel sosyal yönünün geliştirilmesine, okulun toplumsal işlevinin yerine getirilmesine, yeni yüzyılda ihtiyaç duyulan insan tipolojisine erişebilmeye, birey-toplum-konu alanı ihtiyaçlarındaki değişimlere uygun kararlar alınmasına, öğretim programlarının ve ders kitaplarının geliştirilmesine veya güncellenmesine katkıda bulunma imkânı sunmaktadır. Eğitimde program geliştirme süreçleri işletilirken bireyin, konu alanının ve toplumun 21. yüzyıl bağlamında değişen ihtiyaçlarının ne düzeyde ele alındığı, bireyin günün özelliklerine uygun üst becerileri edinmesi gerektiği, bu becerin ise öğretim programlarında ve ders kitaplarındaki yeri önem arz etmektedir (Kayhan, Altun & Gürol, 2019). Bu çalışmada 21. yüzyıl Beceri Ortaklığına (P21) gerçekleştirilen tasnif benimsenerek çalışma bu çerçevede yapılandırılmıştır. P21'in (2006), yaptığı sınıflamasında 21. yüzyıl becerilerini medya / bilgi / teknoloji becerileri; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme-yenilenme becerileri olmak üzere üç başlıkta ele almaktadır. Bu çalışmada P21 tarafından öğrenme ve yenilenme becerileri kapsamında değerlendirilen iletişim becerilerinin TÖP'te bulunan kazanımlardaki ve ders kitabı etkinliklerindeki yeri ele alınmıştır. Öte yandan güncel haliyle 2019 yılında yayımlanan TÖP'te ifadesini bulan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) bireylerin edinmeleri gereken becerileri sekiz anahtar yetkinlik kapsamında özetlemiştir (MEB, 2019). TYÇ kapsamında belirtilen sekiz kilit yetkinlik şunlardır: inisiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, anadilde iletişim, matematik alanını yetkinlikleri, dijital yetkinlik, teknolojik / bilimsel yetkinlikler, sosyalleşme / vatandaşlıkla alakalı yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme. Alan yazınında TÖP ve TDK ile ilgili olarak farklı çalışmalar yapılmış olsa da öğretim programında ve ders kitaplarında iletişim becerilerinin yerini temel dil becerileri ile bütünlük içerisinde ortaya koyacak herhangi bir çalışma bulunamamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında 2019 Ortaokul TÖP'te yer verilen kazanımların ve TDK'deki etkinliklerin iletişim becerileri açısından incelenmesinin teoriye ve uygulamaya katkı sağlaması umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışma, genel bir alan yazını taraması biçiminde yürütülmüştür. Alan yazını taraması, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde mevcut olan doküman incelemesi yönteminin bir gereğini / parçasını oluşturmaktadır. Fakat doküman incelemesi, yalnız genel bir alan yazını taraması yapmaktan fazlasını içermektedir. Genel manada alan yazını taraması süreçlerini de içinde barındıran doküman incelemesi hem araştırmanın maksadının gerçekleştirilmesinde istifade edilen metot hem de metodun tatbiki amacıyla

kullanılan vasıta manasındaki veri toplama tekniği olarak ele alınır (Özkan, 2021). Doküman incelemesi metodu, çalışma kapsamında ele alınan konunun başlıklarına yoğunlaşan derleme çalışmasına (Aydoğdu, Karamustafaoğlu & Bülbül, 2017) öncülük yapmakta ve alan yazınında yer alan çalışmaların düşünce ve yaklaşımların özetlenmesine veya bu çalışmalar rehberliğinde çalışmanın amacına uygun bir sentez oluşturulmasına olanak vermektedir (Herdman, 2006). Doküman incelemesinin bazı izlerini taşıyor olsa da bu çalışma genel bir alan yazını taraması özelliği taşımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2019 Ortaokul TÖP (MEB, 2019) ve Antalya ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ders araç-gereci olarak kullanılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf TDK incelenerek elde edilmiştir. 2019 TÖP, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) resmi internet sitesi üzerinden, ders kitapları ise Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Araştırma kapsamında “MEB Talim ve Terbiye Kurulu”nun onayı ile belirlenen ders kitapları kullanılmıştır. İncelenen ders kitaplarıyla alakalı veriler Tablo 1’de, TDK’lerdeki mevcut temalara ilişkin bilgiler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1: İncelenen Türkçe Ders Kitapları

Sınıf Düzeyi	Ders Kitabı	Yayınevi
5. Sınıf	5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu TDK	Anıttepe Yayınları
6. Sınıf	6. Sınıf Ortaokul TDK	MEB Yayınları
7. Sınıf	7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu TDK	MEB Yayınları
8. Sınıf	8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu TDK	MEB Yayınları

Tablo 2: Sınıf Düzeylerin Göre İncelenen Ders Kitaplarında Yer Alan Temalar ve Kodları

Sınıf ve STK	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8
5. Sınıf	Birey ve Toplum	Millî Mücadele ve Atatürk	Doğa ve Evren	Millî Kültürümüz	Vatandaşlık	Sağlık ve Spor	Erdemler	Bilim ve Teknoloji
5. STK	T-M 5-1	T-M 5-2	T-M 5-3	T-M 5-4	T-M 5-5	T-M 5-6	T-M 5-7	T-M 5-8
6. Sınıf	Duygular	Millî Mücadele ve Atatürk	Çocuk Dünyası	Erdemler	Millî Kültürümüz	Okuma Kültürü	Bilim ve Teknoloji	İletişim
6. STK	T-M 6-1	T-M 6-2	T-M 6-3	T-M 6-4	T-M 6-5	T-M 6-6	T-M 6-7	T-M 6-8
7. Sınıf	Duygular	Millî Mücadele ve Atatürk	Okuma Kültürü	Erdemler	Kişisel Gelişim	Millî Kültürümüz	Sağlık ve Spor	Sanat
7. STK	T-M 7-1	T-M 7-2	T-M 7-3	T-M 7-4	T-M 7-5	T-M 7-6	T-M 7-7	T-M 7-8
8. Sınıf	Erdemler	Millî Mücadele ve Atatürk	Bilim ve Teknoloji	Birey ve Toplum	Zaman ve Mekân	Millî Kültürümüz	Doğa ve Evren	Vatandaşlık
8. STK	T-M 8-1	T-M 8-2	T-M 8-3	T-M 8-4	T-M 8-5	T-M 8-6	T-M 8-7	T-M 8-8

STK: Sınıf Tema Kodu

Bu bağlamda 5. sınıf TDK olarak ilgili kurulun 2019 yılı ve 8 sayılı kararı ile kullanımı uygun bulunan özel yayınevine ait 5. sınıf TDK” (Çapraz Baran & Diren, 2021); 6. sınıf TDK olarak 2018 yılı ve 78 sayılı kararı ile kullanımı uygun görülen 6. sınıf TDK” (Ceylan, Duru, Ertek &

Pastutmaz, 2021); 7. sınıf TDK olarak 2018 yılı ve 78 sayılı kararı ile kullanımı uygun görülen 7. sınıf TDK" (Kırman, Kır & Yağız, 2021); 8. sınıf TDK olarak 2018 yılı ve 99 sayılı kurul kararıyla kullanımı uygun bulunan 8. sınıf TDK" (Yücel, Set & Eselioglu, 2021) araştırma materyali olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak 2019 Ortaokul TÖP'te mevcut olan kazanımlar ile ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf TDK'lerinde mevcut bulunan etkinlikler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda 5. sınıfta "69"; 6. Sınıfta "68"; 7. sınıfta "76" ve 8. sınıfta "76" olarak toplam "289" kazanım ile TDK'lerinden 5. sınıflarda "325"; 6. sınıflarda "266"; 7. sınıflarda "261"; 8. sınıflarda "251" toplamda "1103" adet etkinlik incelenmiştir. TÖP'ün uygulanmasında her sınıf seviyesinde sekiz tema işlenmesi, bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının bütün sınıf düzeylerinde zorunlu olarak yer alması karara bağlanmış; diğer temaların kitap yazarlarınca oluşturulması salık verilmiştir. İncelenen TDK'lerde mevcut olan tema adları farklı sınıf seviyelerinde sarmal programlama yaklaşımı nedeniyle tekrar etmektedir. Çalışmanın ileriki bölümlerinde sınıf düzeyleri arasında herhangi bir karışıklığa meydan vermemek için temalar kodlanarak verilecektir. Temalar kodlanırken kullanılan ilk rakam TDK'nin sınıf seviyesini; ikinci rakam ilgili temanın TDK'deki sırasını açıklamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Öte yandan nitel içerik analizi; dilsel materyal ve metinlerin sistematik olarak analizine, materyallerin bölünmesine ve aşamalı olarak incelenmesine, çözümleme boyutlarının materyalin kuramsal olarak kategorileştirilmesi yoluyla önceden belirlenmesine fırsat tanımaktadır (Mayring, 1996: Akt., Gümüş & Durgun, 2000). Araştırma kapsamında 2019 Ortaokul TÖP'te yeri olan kazanımlar ile Antalya ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ders araç-gereci olarak kullanılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf TDK'de mevcut olan etkinliklerin iletişim becerileri açısından incelenmesinde gerçekleştirilen içerik analizi sürecinde sırasıyla şu adımlar izlenmiştir.

- ✓ 2019 Ortaokul TÖP'te iletişim becerileriyle ilgili kazanımlar belirlenmiştir.
- ✓ 2019 Ortaokul TÖP'te yazma, konuşma, dinleme ve okuma temel beceri alanlarına göre iletişim becerileriyle ilgili kazanımların dağılımı belirlenmiştir.
- ✓ Belirlenen bu kazanımlar dikkate alınarak 2021-2022 akademik yılında okutulan ortaokul TDK etkinliklerinin TDK temalarına göre dağılımı belirlenmiştir.
- ✓ İşletilen süreç ve belirlenen bu kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu / bulgusu öncelikle iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uygunluğu teyit edilmiştir.
- ✓ Daha sonra bu kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu / bulgusu kapsam ve yapı geçerliği açısından uzman görüşlerine sunulmuştur.

Çalışmanın özellikle kapsam geçerliğini sağlamak açısından önemli görülen uzman görüşü, aynı zamanda çalışma kapsamında kullanılan kaynak ve materyallerin istenilen özelliği ölçmede içerik, nicelik ve nitelik olarak yeterliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu kapsamda araştırmanın genel amacı doğrultusunda dikkate alınacak temel kaynaklar (materyaller) araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Daha sonra kaynakların uygunluğu ve araştırmanın yürütülme süreciyle ilgili Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş ve uzlaşma sağlanmıştır. Veriler ilk olarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt

amaçları doğrultusunda kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu / bulgusu elde edilmiştir. Daha sonra bu kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu / bulgusu kapsam ve yapı geçerliği açısından Antalya ili Konyaaltı ilçe merkezinde beş farklı ortaokulda görevini ifa eden 10 Türkçe öğretmeni ile Türkçe öğretimi konusunda iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Görüşlerin alınmasında belirlenen kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosunun yanına “Uygun buluyorum, aynen kalsın”, “Uygundur ancak biçimde düzeltilmelidir”, “Uygun bulmuyorum, çıkarılmalıdır veya farklı düşünüyorum..... yerine alınmalıdır” bölümleri yer almış ve bu seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası en az %80 uyum çalışmanın güvenilirliğine olumlu etki etmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002: Akt., Baltacı, 2017). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların ve verilerin nitel araştırmalar hususunda uzman kişilerle paylaşılması ve uzmanlardan geribildirim alınması araştırmanın güvenilirliğine olumlu yansımaktadır (Glesne & Peshkin, 1992). Bu doğrultuda görüş alınan grupla birlikte kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu / bulgusuna ilişkin ortaklıklar ve farklılıklar üzerinde durulmuş ve bunların gerekçeleri üzerinde tartışılarak genel olarak görüş birliği, birkaç maddede ise görüş çokluğu esasına dayalı uzlaşmalar sağlanıp ortak veriler elde edilmiştir.

3. BULGULAR

İletişim Becerilerinin Beşinci Sınıf TÖP ve TDK'deki Yerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacına ilişkin olarak “İletişim Becerisinin Beşinci Sınıf TÖP ve TDK'deki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki tabloda beşinci sınıf TDK'de mevcut tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 3: Beşinci Sınıf TÖP'teki ve TDK'deki İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

		TÖP			TDK	
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	Beceri Türü	Temalar	Etkinlik (f)
						Toplam Etkinlik (f)
1	T.5.1.8. Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	T-M 5-1 T-M 5-2 T-M 5-3 T-M 5-4 T-M 5-5 T-M 5-6 T-M 5-7 T-M 5-8	1 1 0 1 1 1 1 0
2	T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	T-M 5-1 T-M 5-2 T-M 5-3 T-M 5-4 T-M 5-5 T-M 5-6 T-M 5-7 T-M 5-8	1 0 1 0 0 0 0 0
3	T.5.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		İletişim	T-M 5-1 T-M 5-2 T-M 5-3 T-M 5-4 T-M 5-5 T-M 5-6 T-M 5-7 T-M 5-8	1 1 1 1 1 1 1 1
4		Konuşma		İletişim	T-M 5-1	1

		TÖP		TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	Beceri Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.		Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.		T-M 5-2	2	
				T-M 5-3	1	
				T-M 5-4	0	
				T-M 5-5	0	
				T-M 5-6	0	
				T-M 5-7	1	
				T-M 5-8	1	
5 T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		İletişim	T-M 5-1	0	9
				T-M 5-2	0	
				T-M 5-3	1	
				T-M 5-4	2	
				T-M 5-5	1	
				T-M 5-6	3	
				T-M 5-7	2	
6 T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma		İletişim	T-M 5-1	0	0
				T-M 5-2	0	
				T-M 5-3	0	
				T-M 5-4	0	
				T-M 5-5	0	
				T-M 5-6	0	
				T-M 5-7	0	
7 T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma		İletişim	T-M 5-1	0	4
				T-M 5-2	0	
				T-M 5-3	1	
				T-M 5-4	0	
				T-M 5-5	0	
				T-M 5-6	2	
				T-M 5-7	1	
8 T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.	İletişim	T-M 5-1	0	3
				T-M 5-2	0	
				T-M 5-3	1	
				T-M 5-4	0	
				T-M 5-5	0	
				T-M 5-6	0	
				T-M 5-7	1	
9 T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma		İletişim	T-M 5-1	0	1
				T-M 5-2	0	
				T-M 5-3	0	
				T-M 5-4	0	
				T-M 5-5	0	
				T-M 5-6	0	
				T-M 5-7	1	
10 T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma		İletişim	T-M 5-1	0	0
				T-M 5-2	0	
				T-M 5-3	0	
				T-M 5-4	0	
				T-M 5-5	0	
				T-M 5-6	0	
				T-M 5-7	0	
11 T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp	Yazma		İletişim	T-M 5-1	3	4
				T-M 5-2	0	
				T-M 5-3	0	
				T-M 5-4	0	

		TÖP		TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	Beceri Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
ifadeler ve özdeyişler kullanır.				T-M 5-5	0	
				T-M 5-6	0	
				T-M 5-7	0	
				T-M 5-8	1	

Tablo 3. incelendiğinde, beşinci sınıf TÖP’te ve TDK’lerde bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme / izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.1.8. kazanımı için 6 etkinlik; T.5.1.9. kazanımı için 2 etkinlik; T.5.1.11. kazanımı için 8 etkinlik 5. sınıf TDK’de bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.2.1. kazanımı için 6 etkinlik; T.5.2.2 kazanımı için 9etkinlik; T.5.2.5. kazanımı için 4 etkinlik; T.5.2.6. kazanımı için 3etkinlik; T.5.2.7. kazanımı için 1 etkinlik 5. sınıf TDK’de bulunmaktadır. T.5.2.4. kazanımı ile ilgili ise herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Okuma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.3.25. kazanımına dair 5. sınıf TDK’de herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. TÖP’te “Okuma” alanında yer alan kazanımlarda ve ders kitabı etkinliklerinde iletişim becerisinin geçişken yapısı nedeniyle ihmal edildiği belirlenmiştir.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.4.7. kazanımına yer verilmiş olup 5. sınıf TDK’de bu kazanımla alakalı dört etkinliğe yer verilmiştir. Söz konusu etkinlikler içerikte orantılı biçimde düzenlenmemiştir.

İletişim Becerilerinin Altıncı Sınıf TÖP ve TDK’deki Yerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı olarak “İletişim Becerisinin Altıncı Sınıf TÖP ve TDK’deki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki tabloda altıncı sınıf TDK’de mevcut tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4: Altıncı Sınıf TÖP ve TDK’lerde İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

		TÖP		TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1 T.6.1.8. Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	T-M 6-1	1	3
				T-M 6-2	0	
				TM 6-3	0	
				T-M 6-4	0	
				T-M 6-5	1	
				T-M 6-6	0	
				T-M 6-7	0	
				T-M 6-8	1	
2 T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	T-M 6-1	0	2
				T-M 6-2	1	
				T-M 6-3	0	
				T-M 6-4	0	
				T-M 6-5	1	

TÖP				TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
				T-M 6-6	0	
				T-M 6-7	0	
				T-M 6-8	0	
3	T.6.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme	İletişim	T-M 6-1	0	3
				T-M 6-2	0	
				T-M 6-3	0	
				T-M 6-4	1	
				T-M 6-5	0	
				T-M 6-6	1	
				T-M 6-7	1	
				T-M 6-8	0	
4	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	İletişim	T-M 6-1	2	6
		Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.		T-M 6-2	1	
				T-M 6-3	0	
				T-M 6-4	0	
				T-M 6-5	2	
				T-M 6-6	0	
				T-M 6-7	0	
				T-M 6-8	1	
5	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma	İletişim	T-M 6-1	1	6
				T-M 6-2	0	
				T-M 6-3	2	
				T-M 6-4	0	
				T-M 6-5	0	
				T-M 6-6	2	
				T-M 6-7	1	
				T-M 6-8	0	
6	T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma	İletişim	T-M 6-1	0	2
				T-M 6-2	1	
				T-M 6-3	0	
				T-M 6-4	0	
				T-M 6-5	0	
				T-M 6-6	0	
				T-M 6-7	0	
				T-M 6-8	1	
7	T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma	İletişim	T-M 6-1	3	10
				T-M 6-2	0	
				T-M 6-3	1	
				T-M 6-4	2	
				T-M 6-5	1	
				T-M 6-6	1	
				T-M 6-7	1	
				T-M 6-8	1	
8	T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	İletişim	T-M 6-1	0	1
		Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.		T-M 6-2	0	
				T-M 6-3	0	
				T-M 6-4	0	
				T-M 6-5	1	
				T-M 6-6	0	
				T-M 6-7	0	
				T-M 6-8	0	
9	T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma	İletişim	T-M 6-1	0	3
				T-M 6-2	0	
				T-M 6-3	0	
				T-M 6-4	0	
				T-M 6-5	1	
				T-M 6-6	1	

TÖP			TDK			
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
10	T.6.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma	İletişim	T-M 6-7	1	4
				T-M 6-8	0	
				T-M 6-1	0	
				T-M 6-2	0	
				T-M 6-3	0	
				T-M 6-4	1	
				T-M 6-5	0	
				T-M 6-6	1	
				T-M 6-7	1	
				T-M 6-8	1	
11	T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve özdeyişler kullanır.	Yazma	İletişim	T-M 6-1	2	6
				T-M 6-2	1	
				T-M 6-3	1	
				T-M 6-4	2	
				T-M 6-5	0	
				T-M 6-6	0	
				T-M 6-7	0	
				T-M 6-8	0	

Tablo 4. incelendiğinde, Altıncı Sınıf TÖP'te ve TDK'lerde bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme / izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.1.8. kazanımı için 3 etkinlik; T.6.1.9. kazanımı için 2 etkinlik; T.6.1.11. kazanımı için 3 etkinlik 6. sınıf TDK'de bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.2.1. kazanımı için 6 etkinlik; T.6.2.2 kazanımı için 6 etkinlik; T.6.2.4. kazanımı 2 etkinlik; T.6.2.5. kazanımı için 10 etkinlik; T.6.2.6. kazanımı için 2 etkinlik; T.6.2.7. kazanımı için 3 etkinlik 6. sınıf TDK'de bulunmaktadır.

Okuma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.3.25. kazanımına dair 4 etkinlik 6. sınıf TDK'de yer almaktadır. TÖP'te "Okuma" alanında mevcut olan kazanımlarda ve ders kitabı etkinliklerinde iletişim becerisinin geçişken yapısı nedeniyle ihmal edildiği söylenebilir.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.4.7. kazanımına yer verilmiş olup 6. sınıf TDK'de bu kazanımla alakalı 6 etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlikler ders kitabında sistematik biçimde düzenlenmemiştir.

İletişim Becerilerinin Yedinci Sınıf TÖP ve TDK'deki Yerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak "İletişim Becerisinin Yedinci Sınıf TÖP ve TDK'deki yeri nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda yedinci sınıf TDK'de mevcut tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 5: Yedinci Sınıf TÖP ve TDK İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1	T.7.1.8. Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	T-M 7-1 T-M 7-2 T-M 7-3 T-M 7-4 T-M 7-5 T-M 7-6 T-M 7-7 T-M 7-8	0 0 0 1 0 0 1 0	2
2	T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	T-M 7-1 T-M 7-2 T-M 7-3 T-M 7-4 T-M 7-5 T-M 7-6 T-M 7-7 T-M 7-8	0 0 0 0 0 0 0 1	1
3	T.7.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		İletişim	T-M 7-1 T-M 7-2 T-M 7-3 T-M 7-4 T-M 7-5 T-M 7-6 T-M 7-7 T-M 7-8	1 0 0 1 0 0 0 0	2
4	T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	İletişim	T-M 7-1 T-M 7-2 T-M 7-3 T-M 7-4 T-M 7-5 T-M 7-6 T-M 7-7 T-M 7-8	2 0 0 0 0 0 1 1	4
5	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		İletişim	T-M 7-1 -M 7-2 T-M 7-3 T-M 7-4 T-M 7-5 T-M 7-6 T-M 7-7 T-M 7-8	3 2 1 4 5 4 1 3	23
6	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma		İletişim	T-M 7-1 T-M 7-2 T-M 7-3 T-M 7-4 T-M 7-5 T-M 7-6 T-M 7-7 T-M 7-8	0 0 0 0 1 0 0 1	2
7	T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma		İletişim	T-M 7-1 T-M 7-2 T-M 7-3 T-M 7-4 T-M 7-5 T-M 7-6 T-M 7-7	3 1 0 2 0 5 2	13

TÖP				TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
8	T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	İletişim	T-M 7-8	0	5
				T-M 7-1	0	
				T-M 7-2	0	
				T-M 7-3	0	
				T-M 7-4	0	
				T-M 7-5	2	
				T-M 7-6	2	
				T-M 7-7	1	
9	T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma	İletişim	T-M 7-8	0	3
				T-M 7-1	0	
				T-M 7-2	0	
				T-M 7-3	0	
				T-M 7-4	0	
				T-M 7-5	1	
				T-M 7-6	1	
				T-M 7-7	1	
10	T.7.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma	İletişim	T-M 7-8	0	1
				T-M 7-1	0	
				T-M 7-2	0	
				T-M 7-3	0	
				T-M 7-4	0	
				T-M 7-5	0	
				T-M 7-6	0	
				T-M 7-7	1	
11	T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve özdeyişler kullanır.	Yazma	İletişim	T-M 7-8	0	10
				T-M 7-1	1	
				T-M 7-2	2	
				T-M 7-3	1	
				T-M 7-4	1	
				T-M 7-5	1	
				T-M 7-6	2	
				T-M 7-7	0	
				T-M 7-8	2	

Tablo 5 incelendiğinde, Yedinci Sınıf TÖP’te ve TDK’lerde bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme / izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.7.1.8. kazanımı için 2 etkinlik; T.7.1.9. kazanımı için 1 etkinlik; T.7.1.11. kazanımı için 2 etkinlik 7. sınıf TDK’de bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.7.2.1. kazanımı için 4 etkinlik; T.7.2.2 kazanımı için 23 etkinlik; T.7.2.4. kazanımı 2 etkinlik; T.7.2.5. kazanımı için 13etkinlik; T.7.2.6. kazanımı için 5 etkinlik; T.7.2.7. kazanımı için 3 etkinlik 7. sınıf TDK’de bulunmaktadır.

Okuma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.7.3.25. kazanımına dair 1etkinlik 7. sınıf TDK’de yer almaktadır. TÖP’te “Okuma” alanında yer alan kazanımlarda ve ders kitabı etkinliklerinde iletişim becerisinin geçişken yapısı nedeniyle ihmal edildiği söylenebilir.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelikT.7.4.7. kazanımına yer verilmiş olup 7. sınıf TDK’de bu kazanımla alakalı 10 etkinliğe yer verilmiştir.

İletişim Becerilerinin Sekizinci Sınıf TÖP ve TDK'deki Yerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt basamağına ilişkin olarak “İletişim Becerisinin Sekizinci Sınıf TÖP ve TDK'deki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda sekizinci sınıf TDK'de mevcut tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 6. Sekizinci Sınıf TÖP ve TDK'de İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

	Kazanım	Beceri Alanı	TÖP		TDK	
			Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)
1	T.8.1.8. Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	T-M 8-1 T-M 8-2 T-M 8-3 T-M 8-4 T-M 8-5 T-M 8-6 T-M 8-7 T-M 8-8	0 0 0 0 0 1 0 1
2	T.8.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	T-M 8-1 T-M 8-2 T-M 8-3 T-M 8-4 T-M 8-5 T-M 8-6 T-M 8-7 T-M 8-8	0 0 0 0 0 0 1 0
3	T.8.1.10. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		İletişim	T-M 8-1 T-M 8-2 T-M 8-3 T-M 8-4 T-M 8-5 T-M 8-6 T-M 8-7 T-M 8-8	2 0 3 0 0 1 2 1
4	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	İletişim	T-M 8-1 T-M 8-2 T-M 8-3 T-M 8-4 T-M 8-5 T-M 8-6 T-M 8-7 T-M 8-8	0 1 2 1 2 1 1 2
5	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		İletişim	T-M 8-1 T-M 8-2 T-M 8-3 T-M 8-4 T-M 8-5 T-M 8-6 T-M 8-7 T-M 8-8	0 1 1 2 1 1 0 0
6	T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma		İletişim	T-M 8-1 T-M 8-2 T-M 8-3 T-M 8-4 T-M 8-5 T-M 8-6 T-M 8-7 T-M 8-8	1 0 1 1 1 0 0 1
7	T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma		İletişim	T-M 8-1 T-M 8-2	1 2

Kazanım	Beceri Alanı	TÖP		TDK		
		Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
				T-M 8-3	1	
				T-M 8-4	0	
				T-M 8-5	1	
				T-M 8-6	0	
				T-M 8-7	0	
				T-M 8-8	1	
8	T.8.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.	İletişim	T-M 8-1	0	6
				T-M 8-2	2	
				T-M 8-3	1	
				T-M 8-4	1	
				T-M 8-5	1	
				T-M 8-6	1	
				T-M 8-7	0	
				T-M 8-8	0	
9	T.8.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma	İletişim	T-M 8-1	1	8
				T-M 8-2	1	
				T-M 8-3	1	
				T-M 8-4	2	
				T-M 8-5	2	
				T-M 8-6	1	
				T-M 8-7	0	
				T-M 8-8	0	
10	T.8.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma	İletişim	T-M 8-1	0	0
				T-M 8-2	0	
				T-M 8-3	0	
				T-M 8-4	0	
				T-M 8-5	0	
				T-M 8-6	0	
				T-M 8-7	0	
				T-M 8-8	0	
11	T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve özdeyişler kullanır.	Yazma	İletişim	T-M 8-1	1	5
				T-M 8-2	1	
				T-M 8-3	1	
				T-M 8-4	1	
				T-M 8-5	1	
				T-M 8-6	0	
				T-M 8-7	0	
				T-M 8-8	0	

Tablo 6 incelendiğinde, Yedinci Sınıf TÖP'te ve TDK'lerde bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme / izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.1.8. kazanımı için 2 etkinlik; T.8.1.9. kazanımı için 1 etkinlik; T. 8. 1. 11. kazanımı için 9 etkinlik 8. sınıf TDK'de bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.2.1. kazanımı için 10 etkinlik; T.8.2.2 kazanımı için 6 etkinlik; T.8.2.4. kazanımı 5 etkinlik; T.8.2.5. kazanımı için 6etkinlik; T.8.2.6. kazanımı için 6 etkinlik; T.8.2.7. kazanımı için 8 etkinlik 8. sınıf TDK'de bulunmaktadır.

Okuma beceri alanında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.3.25. kazanımına bir etkinlik 8. sınıf TDK'de yer almaktadır.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.4.7. kazanımına yer verilmiş olup 8. sınıf TDK'de bu kazanımla alakalı 8 etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlikler ders kitabında sistematik biçimde düzenlenmemiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretim programları ve ders kitapları genelde eğitim sürecinin; özelde ise sınıf içi öğrenme ve öğretmenin etkili materyallerdir (Bal, 2018). Öğretim programlarının genel çerçevesini çizdiği yetkinlikleri kazandırmada kullanılan ders kitaplarının niteliği oldukça önemlidir. Öte yandan, öğretme süreci içerisinde kişilerin hangi beceri ve bilgileri edineceklerini; öğrenenlerin de hangi yeterlikleri edindireceğini belirleyen başlıca unsur ders kitaplarıdır (Küçükahmet, 2011). Bunlara ek olarak, öğretim programları ve öğretim programları dikkate alınarak hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin akademik ortamlarda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarını sağlamanın yanı sıra günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin de üstünden gelmelerini sağlayarak başarılı bir yaşam sürmelerini hedeflemektedir (Osher ve diğ., 2008; Akt: Totan, 2018). İnsanın gerek bireysel gerek sosyal konularda başarıya ulaşması, modern yüzyılda ihtiyaç duyulan becerileri edinmesine de bağlıdır. Bu beceriler arasında iletişim becerileri de yer almaktadır. Hem bu becerilerin hem de duyuşsal, bilişsel ve devinişsel öğrenme alanlarında yer alan diğer becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretim programının ve ders kitaplarının önemi büyüktür. Ancak öğretim programı kazanımlarının ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bu becerilerle uyumunu ortaya koyan çalışmaya ulaşamamıştır. Oysa bilindiği üzere ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile öğretim programı kazanımlarının, iletişim becerileri başta olmak üzere birçok bilgi, beceri ve yetkiliği kazandırması beklenmektedir. TÖP ile TDK de bunlar arasında ön planda durmaktadır. Akademik başarının fazla önemsendiği günümüzde bireylerin her yönden gelişmesini temele alan; öğreneni bilişsel yönden olduğu kadar duyuşsal ve devinişsel yönden de geliştirmeyi amaç edinen TÖP ve TDK, iletişim becerilerini bireye kazandırmada başat rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma iletişim becerileri açısından 2019 Ortaokul TÖP'te bulunan kazanımların ve TDK'de bulunan etkinliklerin incelenmesi genel amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarında 2019 Ortaokul TÖP'te ve TDK'lerde bulunan etkinliklerde iletişim becerilerinin yerinin ne olduğu sorusu araştırılmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre 2019 Ortaokul TÖP'te ve TDK'lerde iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin bulunduğu ancak ortaokul düzeyinde tüm sınıf düzeylerine göre kazanımların öğretim programında; etkinliklerin de ders kitaplarında sistematik bir biçimde yer almadığı belirlenmiştir. Kazanım ve etkinliklerin iletişim becerileri bağlamında beceri alanlarına göre orantısız dağıldığı; iletişim becerileri açısından öğretim programının yeterli düzeyde ders kitaplarına aksettirilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre 5. sınıf TÖP'te ve TDK'lerde iletişim becerisine yönelik kazanım ve etkinlikler bulunduğu ancak iletişimin en önemli bileşeni olarak bireyin kendini ifade edilmesini sağlayacak konuşma becerisine yönelik kazanım ve etkinliklerin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde, Bal'ın (2018) gerçekleştirdiği araştırmada TÖP (1-8. sınıflar) içerisinde mevcut olan 5. sınıf düzeyindeki kazanımların, TDK'de bulunan metinler ile etkinliklerin 21. yüzyıl yeterlikleri bağlamında uyumluluğunu, dilsel yeterlikleri artırma yönünden uygulanabilirliğini araştırmıştır. Çalışmada ders kitaplarında dil becerilerinden yazma, dinleme, konuşma ve okuma temel

beceri alanlarında etkinliklerin mevcut olduğu, öğretim programındaki ve kitap etkinliklerinde ve kazanımlarda iletişim becerilerine yer verildiği ancak beceri alanlarına göre iletişim yeterliğini geliştirecek tarzda denge gözetilmediği; etkinliklerin dağılımında sistematik bir yöntemin uygulanmadığı tespit edilmiş olup söz konusu araştırma sonuçlarının yapılan bu çalışmayla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. 6. sınıf TÖP'te ve TDK'lerde bulunan etkinliklerde iletişim becerisine yönelik kazanımların ve etkinliklerin yer aldığı, iletişim yeterliğini geliştirmek için konuşma ve dinleme beceri alanlarına yönelik kazanımların daha çok işe koşulduğu sonucuna ulaşılmış; dinleme ve konuşma alanına yönelik etkinlik ve metinlerin temalara dağılımı incelendiğinde iletişim becerilerinin programla eş güdümlü biçimde ders kitaplarına yansımadağı belirlenmiştir. Bu kapsamda daha çok sınıf için uygulayıcıya alan açılmaya çalışıldığı, iletişim bağlamında bireylerin yeterliklerini arttıracak öğrenen merkezli etkinliklerin bazı temalarda hiç bulunmadığı belirlenmiştir. 7. sınıf TÖP'te ve TDK'lerde bulunan etkinliklerde iletişim becerisine yönelik kazanımların ve etkinliklerin yer aldığı ancak beceri alanları yönelik kazanım ve etkinliklerin dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. 8. sınıf TÖP'te ve TDK'lerde bulunan etkinliklerde iletişim becerisine yönelik kazanımların ve etkinliklerin yer aldığı ancak iletişimin konuşma becerisine yönelik kazanım ve etkinliklerin yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçla uyumlu olarak Göçer ve Kurt (2016), çalışmalarında 6.,7.,8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarını incelemiş, kazanımların dengeli bir dağılım göstermediğini ayrıca sınıf düzeyi arttıkça daha üst düzey yeterlikleri geliştirmesi gereken öğretim programı tasarımının ihtiyacı karşılamadığını belirtmiştir. Ortaokul seviyesinde üst düzey düşünme becerileri ile iletişim becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu başka araştırmacılar tarafından da ortaya konan bir geçektir (Köksal & Çöğmen, 2018). Bu durum düşünme ve iletişim becerileri gelişen bireylerin olumlu iletişim yeteneğini kazanmış, üst düzey düşünme becerilerini etkin kullanan, olumlu benlik algısı geliştirmiş, esnek düşünebilen, farklı düşüncelere ve eleştiriye açık, özgün ve bağımsız karar alabilen bireyler olarak; TYÇ'de ve ülkemizce kabul görmüş diğer uluslararası platformlarca ortaya konan öğrenen niteliklerinden birçoğuna ulaşabileceğini kanıtlamaktadır.

İletişim becerisi ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde bu beceriyi bireye edindirmek için daha çok öğretmen rolündeki kişilerin ders içinde işe koşacakları "konuşma" beceri alanına yönelik faaliyetlerin işe koşulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. 2019 TÖP temel beceri alanlarına göre değerlendirildiğinde Konuşma becerisine yönelik kazanımlar programda %10 oranında yer almaktadır. İletişim becerisi gibi 21. yüzyılda büyük önemi olan bir becerinin Türkçe dersinde geliştirilmesi adına neredeyse bütün ağırlığı teşkil etmesi gereken konuşma alanına yönelik kazanımların diğer alanlara göre tüm sınıf düzeylerinde ihmal edildiği ortaya çıkmıştır. İletişim becerilerine yönelik kazanımlar diğer temel becerileri alanlarında yer bulmuş olsa da oransal olarak kıyaslandığında iletişim becerilerinin diğer beceri alanlarında da kazanım ve etkinlik bağlamında yetersizdir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre iletişim yeterliğine ilişkin kazanım ve etkinliklerin beceri alanları, sınıf düzeyleri, temalar bağlamında düzenli, sistematik dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programda kazanımların etkinliklere uygunluğunu sağlayarak uygulamadan kaynaklanan hataları azaltacak kazanım açıklamalarının, kazanımların hayata geçirilebilmesi için tasarlanacak içeriğe dair açıklamaların yetersiz olması ve ölçme değerlendirme süreçleri hakkında bir çerçeve çizmemesi olumsuz durumlar olarak programın etkinliğine zarar vermiştir.

Genel anlamda 21. yüzyılda bireylerin ihtiyaç duyacakları kritik becerilerden iletişim becerilerinin TDK'lerde ve 2019 TÖP'te yer alma düzeyinin tatmin edici seviyede olmadığı

sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın MEB (2019) 5-8. sınıflar TÖP'te yer alan kazanımlar incelendiğinde iletişim beceriyle uyumlu kazanımların programda yaygın olarak yer bulmalarına rağmen kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklere sistematik biçimde yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. TDK'de bulunan etkinliklerin, dili etkin kullanmayı sağlayacak “düşünme” ve “iletişim” becerilerini geliştirme anlamında istenen seviyeyi yakalayamadığı; bazı etkinliklerin öğrenci açısından ezberlenmesi kolay ve birbirini tekrar eder özellikte olduğu; alıştırmanın ötesine geçemeyen bu etkinlik yapılandırmalarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı içerisinde kazanımların beceri alanları bağlamında dengeli dağılımını sağlayacak; ders kitaplarında yer alan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımında ve taksonomik olarak yapılandırılmasında belirli bir sistematığa ihtiyaç olduğu sonucu oraya çıkmaktadır. Etkinliklerin metinlere, metinlerin temalara, temaların kazanımlara, kazanımların beceri alanlarına göre yapılandırıldığı öğretim programında, kazanımlar ile içerik uyumunu sağlayabilecek somut ölçütlerin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yalnızca belirli birkaç kazanıma yönelik açıklamalarla bu uygunluğun sağlandığını söylemek gerçekçi bir yaklaşım olmamaktadır. Söz konusu kazanımlara yönelik açıklamaların detaylandırılmaması, genel manada, programa ve uygulayıcılara esneklik kazandırma ile açıklanmaya çalışılsa da kazanım- içerik uygunluğunun yalnız kitap yazarlarına, uygulayıcının inisiyatifinde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği meçhul birtakım öğrenme yaşantılarına bırakılması ve belirli bir sistematığının olmaması genel ve özel amaçlar açısından dezavantajlı bir durum olarak belirmektedir. Nitekim bulgular bölümünde de görülebileceği gibi bazı kazanımlara, beceri alanlarına yönelik etkinliklere içerikte diğerlerine göre çok daha fazla yer verilmekte; ders kitaplarında yer alan içeriklerde orantısız, alan yazınındaki çalışmalara göre hedef-kazanıma ilişkin yeterliği sorgulanabilecek birçok etkinlik gözlenmektedir.

Sonuç olarak 2019 Ortaokul TÖP'te ve TDK'lerde iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin bulunduğu ancak ortaokul düzeyinde tüm sınıf düzeylerine göre kazanımların öğretim programında; etkinliklerin de ders kitaplarında dengeli ve sistematik bir biçimde yer almadığı; kazanım ve etkinliklerin düşünme becerilerinin alt boyutlarına göre orantısız dağıldığı; düşünme ve iletişim becerilerine ilişkin kazanımların beceri alanlarına göre orantısız dağıldığı; öğretim programının yeterli düzeyde ders kitaplarına yansıtılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe ve dolaylı olarak 21. yüzyılda bireyin ihtiyaç duyduğu becerilere temel teşkil edecek düşünme ve iletişim becerileri; bireyin problem çözme becerilerini geliştirmesi, zihinsel özgürlüğünü gerçekleştirmesi ve kendi geleceğine yön verebilmesi açısından kritik beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bireylerin mesleki ve kişisel hayatlarında farklı bakış açıları oluşturmaları, olumsuz sosyal etkiler karşısında bağımsız karar alabilmeleri, özgün kalabilmeleri için düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeleri gereklidir. Öğretim programının ve ders kitabı içerik yapısının bunu sağlayacak biçimde yapılandırılmasına, söz konusu becerilerin hem öğretim programında hem de ders kitaplarında nicelik ve nitelik olarak geliştirilerek sistematik biçimde ele alınmasına ihtiyaç vardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmektedir.

- ✓ TÖP'teki iletişim becerilerine yönelik kazanımlar alandaki uzmanların görüşleri çerçevesinde arttırılabilir.

- ✓ Ortaokul TDK'lerdeki etkinliklerde iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlik sayıları alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda artırılabilir.
- ✓ İletişim becerilerine yönelik kazanımların dört temel dil becerisi bağlamında artırılması, dili etkin kullanmayı sağlayacak öğrenme ortamlarının ulusal çapta sağlanması için temel ders materyali olarak ders kitaplarında iletişim becerilerinin dört temel beceri alanında da gelişmesini sağlayacak, orantılı, dengeli, sistematik bir etkinlik düzenleme / tasarım modeli oluşturulabilir.
- ✓ Ders kitabı etkinliklerin tasarlanmasında, TTKB bünyesinde alan uzmanlarından ve uygulayıcı öğretmenlerden oluşan, niteliği arttıracak, taksonomik olarak üst düzeye hitap edebilecek etkinlik planlamasını yapabilecek ulusal standartlara sahip, bağlayıcı kararlarlar olarak ders kitaplarındaki keyfiliğin önüne geçecek kurul çalışmaları artırılabilir.
- ✓ Gerek Ortaokul TÖP'teki kazanımlar bağlamında gerekse program çerçevesinde hazırlanacak kitaplarda bulunacak etkinliklerde iletişim becerilerin sistematik, dengeli dağılımını sağlayacak ölçütler belirlenerek etkinliklerin kazanımlarla ilişkisini ortaya koyacak tablolara ders kitaplarında yer verilebilir.
- ✓ Uygulamadaki tasarım beceri atölyelerinde var olan teknik alanların yanında iletişim becerilerine dair etkinliklerin yer alacağı birimler oluşturulabilir.
- ✓ Dersin işlenişinde uygulamadaki farklılıklara ve özel koşulların olumsuz etkilerine engel olabilmek için kazanım açıklaması bölümünde yahut daha önce var olan öğretmen kılavuz kitabı sistemiyle; etkinlik bazında da belirtke tabloları hazırlanarak ders kitabı içeriklerinin nasıl düzenleneceğine dair açıklayıcı bilgiler verilebilir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmaya her iki yazar da eşit oranda katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma, doküman incelemesine dayalı olduğu için etik kurul onayı gerekmemektedir. Bu çalışmada "2020 TR Dizin Dergi Değerlendirme Kriterleri"nin 8. maddesinde belirtilen araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur."

KAYNAKÇA

- Akgün, R., & Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 104-117.
- Akkaya, A., & Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe eğitime genel bir bakış. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitiminde temel kavramlar* (s. 21-38). Pegem Akademi.
- Akyol, B. (2014). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel tutum ve çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma* (Tez No: 354095), [Yüksek lisans tezi], Niğde Üniversitesi.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Yayınları.

- Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen / öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 31-60. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Arslan, D., & Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 556-565. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1803>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf Türkçe dersi kazanımlarına etkileri. *Turkish Studies*, 10(11), 235-274. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8653>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Z. N. Ersözlü & R. Ülker (Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Bugay, A., & Korkut Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554. <https://doi.org/10.17860/efd.26005>
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Ceylan S., Duru K., Ertek G., & Pastutmaz M. (2021). 6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı. Z. Batur & S. Ceylan (Ed.). MEB Yayınları.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayıncılık.
- Covey, S. R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*. O. Deniztekin & F. N. Deniztekin (Çev.). Varlık Yayınları Dağıtım.
- Çapraz Baran Ş., & Diren E. (2021). 5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı. Anıttepe Yayınları.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audio visual instruction*, 14(8), 25-27.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi-uygulamalı bir yaklaşım*. Morpa Yayınları.
- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. C. T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 179-207). Eğiten Kitap.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Eriş, U. (2012). Sözel iletişim. U. Eriş, B. Kılınç (Ed.), *İletişim bilgisi* (s. 19-31). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Ersanlı, K., & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolog Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Glesne, C., & Peskin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 215-228.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Gündüz, A., & Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704>.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Güneş, F. (2014). Tanım ve kavramlar. F. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-22). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64. <https://doi.org/10.16916/aded.286415>.
- İlhan, E. & Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 744-763, <https://doi.org/10.53444/deubefd.1012327>.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. Z. Dörtbudak (Çev.). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(29), 39-55.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.

- Kardaş, M., & Kaya, M. (2020). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programının (2018) 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kırman E., Kır E., & Yağız S. (2021). 7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı. E. Kırman (Ed.). MEB Yayınları.
- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296. <https://doi.org/10.9779/pauefd.422244>
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>
- Küçükahmet, L. (2011). Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarımı. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (ss.18-32). Nobel Yayın Dağıtım.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative sozialforschung, weinheim, psychologie verlags union*. A. Gümüş ve M. S. Durgun (Çev.). Baki Kitabevi.
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının dinleme türleri bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78.
- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar>.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ezgi Kitabevi.
- Oğuz, B., & Kahtalı, B. D. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 119-137. <https://doi.org/10.29129/inujse.701807>
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178. <https://doi.org/10.16916/aded.455560>
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 27-33.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Yayınevi.
- Taşer, S. (2001). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınları.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(2), 274- 290.

- Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 18-29.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K., & Eroğlu, Ö. (2014). *Genel ve teknik iletişim*. Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu-TDK (2022). İletişim. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkçe Öğretim Programı-TÖP (2019). *Türkçe öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar>.
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitimde programların ve öğretimin temel ilkeleri*. M. Emir Rüzgar & Berna Aslan (Çev.). Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yazar, S. & Yazar, İ. (2018). Dinleme öğretimi. S.M. Taşkaya & R. Karadağ (Ed.), *Türkçe Öğretimi* (ss.79-102). Lisans Yayıncılık
- Yener, S., & Arslan, A. (2019). *Kuram ve uygulamada girişimcilik*. Çizgi Yayınevi.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Yeşilyurt, E. (2013a). Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: Bir ölçek revizyonu. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA) Education Sciences*, 8(2), 285-307.
- Yeşilyurt, E. (2013b). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi (Bir eğitim fakültesi örneği). *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-29.
- Yeşilyurt, E. (2013c). Bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adayı inançları. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA) Education Sciences*, 8(1), 133-145.
- Yeşilyurt, E. (2013d). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5280>
- Yeşilyurt, E. (2019a). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, E. (2019b). Güncellenen öğretim programları bağlamında okul yöneticilerinin program liderliğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1119-1142. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3124>
- Yeşilyurt, E. (2021a). Öğrenme stratejileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 5116-5139. <https://doi.org/10.26466/opus.901943>
- Yeşilyurt, E. (2021b). Eğitim programının temel kavramları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss.1-37). Vizetek Yayıncılık.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, N., & Kılınç, A. (2010). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 17-34.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe eğitiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* (Tez No:209406) [Yüksek lisans tezi], Niğde Üniversitesi.
- Yücel A., Set S., & Eselioğlu H. (2021). *8. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. A. Yücel (Ed.). MEB Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu-YÖK (2015). *Türkiye yeterlikler çerçevesi* <https://uluslararası.yok.gov.tr>

Satır Altı Kur'an-ı Kerim Tercümeleri Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi*

Havva YALDIZ**

Atıf / Citation: Yıldız, H. (2025). Satır Altı Kur'an-ı Kerim Tercümeleri Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (2), 116-140. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.87419>

Özet

Türkler, İslamiyet'i kabul etmeleriyle beraber bu dinin yüce kitabını öğrenme, anlama ve hayatlarına uygulama gayreti içine girmişlerdir. Bu sebeple, birçok Kur'an-ı Kerim tercümesi kaleme alınmıştır. Karahanlılar döneminden itibaren Türkçenin tarihî dönemlerinin tamamında Kur'an-ı Kerim tercümelerinin bulunduğu bilinmektedir. Bu çalışmada, ele geçen ve tespit edilen satır altı Kur'an tercümeleri, Türkçenin tarihî lehçelerine göre sınıflandırılmış; karışık dilli tercümeler için ise ayrı bir başlık açılmıştır. Araştırmada, yazmaların muhafaza edildikleri yerler, sayfa sayıları ve üzerinde ilmî yayın yapıp yapılmadığı gibi bilgiler sunulmuş; böylece Karahanlı Türkçesinden başlayarak günümüze kadar uzanan süreçte, farklı tarihî Türk lehçelerinde yapılmış olan satır altı Kur'an-ı Kerim tercümelerinin toplu bir fotoğrafı çekilmeye çalışılmıştır. Araştırmalar neticesinde özellikle Eski Oğuz ve Osmanlı Türkçeleriyle yazılmış onlarca yeni nüsha tespit edilmiştir. Bu çalışmayla eski ve yeni bütün satır altı Kur'an-ı Kerim tercümelerinin bir arada toplu olarak görülebileceği bir kaynakça oluşturulması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bibliyografya
Kur'an-ı Kerim
Satır Altı Kur'an-ı
Kerim Tercümeleri
Türk Dili Tarihi
Yazma Eserler

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 23.09.2025
Kabul Tarihi: 31.12.2025
Araştırma Makalesi

An Attempt at a Bibliography on Interlinear Qur'an Translations

Abstract

Following their conversion to Islam, the Turks endeavoured to learn, understand, and apply the teachings of the religion's holy book in their daily lives. As a result, numerous translations of the Qur'an were produced over time. Translations of the Qur'an are known to have existed throughout all historical periods of the Turkish language since the Kharahanid period. This study classifies the identified interlinear Qur'an translations according to the historical dialects of Turkish. A separate section is devoted to translations written in mixed dialects. The study also provides information on the current locations of the manuscripts, their page counts, and whether any academic research has been conducted on them, thus attempting to present a comprehensive picture of interlinear Qur'an translations, covering the period from Kharahanid Turkish through various historical Turkish dialects up to the present day. Recent research in the field has led to the identification of dozens of previously unknown manuscripts, particularly those written in Old Oghuz Turkish and Ottoman Turkish. The aim of this study is to compile a comprehensive bibliography in which both historical and newly discovered interlinear Qur'anic translations can be examined collectively.

Keywords

Bibliography
al-Qur'an al-Karim
Interlinear Qur'anic
Translations
History of the Turkish
Language
Manuscripts

About Article

Received: 23.09.2025
Accepted: 31.12.2025
Research Article

* Çalışma, Selçuk Üniversitesi BAP Koordinatörlüğü tarafından 24113001 numarayla desteklenen "16. Yüzyılda Muhammed Bin Yusuf Tarafından İstinsah Edilmiş Satır Altı Kur'an Tercümesi" adlı doktora tezinden geliştirilerek oluşturulmuştur.

** Arş. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: havva.yaldiz@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6687-4067.

1. GİRİŞ

Hazreti Muhammed'e vahiy yoluyla ve Arapça olarak gönderilen Kur'an-ı Kerim, kendisine iman edenler kadar etmeyenlerin de dikkatini çekmiştir. Bazı toplumlar bu kutsal kitabı öğrenip hayatlarına uygulamak amacıyla; bazıları da kendi emellerine alet etmek için tercüme etmişlerdir. İslamiyet'i samimiyetle kabul eden ilk Müslüman Türkler ise, Kur'an-ı Kerim'i anlamak ve öğrenmek için büyük bir gayret göstermiş, ana dilleri dışında bir dili tercüme ve telif eserler verecek seviyede öğrenmişlerdir. Zira onlar, Müslümanlığı sadece ferdî bir inanç sistemi olarak değil, hayatın her alanını kapsayan bir kurallar bütünü olarak benimsemiş; bu kuralları öğrenme, uygulama ve toplumun her kesimine ulaştırma arzusu ile İslam'ın kutsal kitabına yönelmişlerdir.

İlk Türkçe Kur'an tercümesinin Karahanlılar döneminde ve satır altı tercüme tekniğiyle yapıldığı ifade edilmektedir (Ercilasun, 2014, s. 331). Bu dönemi takip eden dönemlerde de satır altı tercüme tekniğiyle kaleme alınmış Kur'an tercümeleri ortaya konmuştur. Mütercimlerin ilmî titizliklerini ve muhafazakâr hassasiyetlerini vurgulayan bu yöntem, yüce kitabın asli manasına hâle getirmemek ve metne sadık kalmak için tercih edilmiş olmalıdır.

Başlangıçta, İslamiyet'in tanınması, öğrenilmesi, yaygınlaşması ve hükümlerinin sosyal hayatta uygulanması gibi dinî ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda Kur'an tercümeleri yapılmıştır. Osmanlı döneminde ise bu ihtiyaçlara ek olarak; beyzade ve şehzadelerin Arapçayı öğrenmelerine katkı sağlamak, medrese talebelerine Kur'an lügatini öğretmek gibi eğitim amaçlarının yanı sıra, kültürel faaliyetleri destekleyen padişah ve yöneticilerin talepleri doğrultusunda da tercümeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, hayır dua ile anılma, unutulmama ve ilme hizmet etme gibi manevi kaygılarla Kur'an tercümesi kaleme alan mütercim ve müstensihler de olmuştur (Özkan, 2008, s. 116-117; Aydar, 2010, s. 55; Günay, 2016, s. 74).

Türkologlar, Türkçe Kur'an tercümeleri üzerinde titizlikle durmuş ve onları ait oldukları dönemlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır:

Abdülkadir İnan, Leningrad Asya Müzesi, TİEM 73 numara, Millet Kütüphanesi Hekimoğlu Ali Paşa 551 numara ve Manchester nüshalarını Eski Orta Asya Türkçesiyle yazılan eserler başlığı altında değerlendirmiştir (1960, s. 80-81; 1961, s. 9-14).

Mustafa Özkan, *Doğu Türkçesine Yapılan Kur'an Tercümeleri* başlığı altında şu sekiz nüshayı vermiştir: TİEM 73 numaralı nüsha, Özbekistan nüshası, İngiltere nüshası, Süleymaniye Kütüphanesi Hekimoğlu Ali Paşa nüshası, Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar nüshası, Topkapı Sarayı III. Ahmet nüshası, Anonim Tefsir, Yakup Çerhî Tefsiri (Özkan, 2008, s. 118-123).

Ahmet Bican Ercilasun; TİEM 73 numara, Manchester John Rylands, Özbekistan İlimler Akademisi ve Anonim Tefsir künyeli nüshaları Karahanlı dönemi eserleri arasında göstermiştir (Ercilasun, 2014, s. 331).

Eckmann (2017, s. 246-251) ile Aysu Ata, Leningrad nüshası, Süleymaniye Kütüphanesi Hekimoğlu Ali Paşa Camisi nüshası, TİEM nüshası, Taşkent nüshası, Çağatayca Tefsir ve Rylands nüshasını Doğu Türkçesiyle yazılmış Kur'an tercümeleri başlığı altında zikretmişlerdir (Ata, 2019, s. XI-XIII).

Güliden Sağol Yüksekaya, Mustafa Argunşah ile ortaklaşa hazırladıkları *Karahanlıca–Harezmce–Kıpçakça Dersleri* adlı ortak çalışmanın Karahanlıca (2017, s. 39-45) bölümünde; TİEM nüshası, İngiltere (Manchester) John Rylands nüshası ve Leningrad nüshasını, Harezmce (2017, s. 173-174) bölümünde ise Süleymaniye Kütüphanesi Hekimoğlu Ali Paşa Camisi 2 numaralı nüshayı ve Özbekistan İlimler Akademisi Ebu Reyhan el-Biruni adını taşıyan Şarkşinaslık Enstitüsündeki 2008 numaralı nüshayı tanıtmıştır.

Yaşar Şimşek, *Harezm Türkçesi Kur'ân Tercümesi* adlı çalışmasının Türkçe İlk Kur'an Tercümeleri başlığı altında sekiz nüsha sıralamıştır: Rylands nüshası, TİEM 73 nüshası, Hekimoğlu nüshası, Özbekistan nüshası, Anonim Tefsir / Orta Asya Kur'an Tefsiri ve Meşhed'de bulunan 293, 1007 ile 2229 numaralı nüshalar (2019, s. 6).

Mustafa Toker, Bursa Yazma ve Eski Basma Eserler Kütüphanesi, Isparta'daki Fahrettin Önder'e ait şahsi kütüphane ile Manisa İl Halk Kütüphanesinde bulunan nüshaları Memlûk Kıpçak sahası içinde değerlendirmiştir (2024, s. 29-30).

Anadolu sahasında, Selçuklular döneminden günümüze ulaşan Kur'an-ı Kerim tercümeleri bulunmamaktadır. Beylikler döneminde ise ilk olarak İhlas, Yasin, Tebareke gibi kısa surelerin tercümelerinin yapıldığı görülmektedir (Toker M. , 2011, s. 16). XV. yüzyıldan itibaren, Eski Oğuz Türkçesi dil özellikleri taşıyan satır altı tercümeli Kur'an-ı Kerim nüshaları tespit edilmektedir. Bu nüshalar hakkında, başta Abdülkadir İnan olmak üzere çeşitli araştırmacılar tarafından farklı çalışmalar ortaya konmuştur: (İnan, 1960), (İnan, 1961); (Keskiöğlu, 1953, s. 273-274); (Hamidullah, 1965); (Hamidullah ve Yaşaroğlu, 1965); (Kara, 1993); (Aydar, 2010); (Abay, 2012) (Günay, 2016, s. 426-448); (Şimşek, 2017), (Şimşek, 2019), (Şimşek, 2021); (Yaldız, 2025a, 2025b) ve (Sökmen ve Yalçın-Şengül, 2025a, 2025b).

Bu çalışmada, yukarıda zikredilen araştırmacıların çalışmaları dikkate alınarak kapsamlı bir tarama yapılmıştır. Bazı durumlarda, bu araştırmacıların bahsettiği nüshalara ulaşılmış; bazı durumlarda ise bu nüshaların farklı numaralarla kaydedildiği tespit edilmiştir. Ancak kimi zaman da çalışmalarda işaret edilen yazmalara dair herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, bu makalede sadece önceki çalışmalarda zikredilen nüshalara değil, aynı zamanda daha önce adı geçmemiş olanlara da yer verilmiştir. Elbette tarafımızdan tespit edilemeyen ve başka araştırmacılar tarafından gün yüzüne çıkarılmayı bekleyen nüshalar da bulunmaktadır. Ancak araştırma olabildiğince geniş tutulmuş ve satır altı Kur'an-ı Kerim nüshaları bir arada sunulmaya çalışılmıştır.

2. TÜRKÇE SATIR ALTI KUR'AN TERCÜMELERİ

2.1. Karahanlı Türkçesi Kur'an Tercümeleri

2.1.1 TİEM Nüshası

İstanbul'da Türk İslam Eserleri Müzesi 73 numarada bulunmaktadır. Muhammed bin el-Hâc Devletşah eş-Şirâzî tarafından 1333-1334 tarihleri arasında istinsah edilmiştir. Tam bir nüsha, 902 sayfalık bir tercümedir. Eserin ilk yarısı üzerinde Abdullah Kök (2004), kalan kısmı üzerinde de Suat Ünlü doktora çalışması yapmıştır (2004).

Daha sonra eser, Suat Ünlü tarafından yayımlanmıştır (2018).

2.1.2. Manchester-John Rylands Nüshası

İngiltere'nin Manchester kentinde bulunan John Rylands Kitaplığında, Arapça Yazmalar 25-38 numaraları arasında kayıtlı olan bu eser, eksik bir nüshadır. Mütercimi, müstensihî ve yazılış tarihi ile yazılış yeri bilinmemektedir. Yazma; Farsça, Türkçe ve Arapça çevirilerden oluşmaktadır. Her sayfada üçer satır hâlinde Arapça metinle beraber Farsça ve Türkçe tercüme yer almaktadır. Oldukça hacimli olan bu eser, 1145 varaktan oluşmakta olup 14 cilt hâlinde düzenlenmiştir.

Eser üzerine en kapsamlı çalışma Aysu Ata tarafından yapılmıştır. Ata, eserin dil özelliklerinin Kutadgu Bilig ve Dîvânü Lugâtî't-Türk ile büyük oranda örtüştüğünü; ayrıca yazmanın fiziksel durumu göz önüne alındığında, bunun Karahanlı Türkçesiyle yapılmış ilk Kur'an tercümesi olabileceğini ileri sürmektedir (2019, s. XXV-XXIX).

2.1.3. Leningrad Nüshası

Leningrad Asya Müzesi Kitaplığında kayıtlı Cod. Mus. As. 332 (co-Wabidow 1914, No. 2475) numaralı yazmanın müstensihî ve yazılış tarihi bilinmemektedir. Orta Asya Tefsiri ya da Anonim Tefsir olarak da adlandırılan bu eser, 1914 yılında Zeki Velidi Togan tarafından Fergana'da bulunmuştur. Tefsirli tercüme niteliğindedir. Yazmanın sözlüğü Borovkov (1963) tarafından yayımlanmıştır (Ercilasun, 2014, s. 331). Bu yayın, 2002 yılında yeniden gözden geçirilerek Türkçeye tercüme edilmiştir (Borovkov, 2002).

Aynı zamanda Halil İbrahim Usta, bu tercüme üzerine (1989) yılında bir yüksek lisans tezi hazırlamış ve daha sonra bu çalışmasını (2011) yılında yayımlamıştır.

2.2. Harezmi Türkçesi Kur'an Tercümeleleri

2.2.1. Süleymaniye Kütüphanesi Hekimoğlu Ali Paşa Camisi Nüshası

Süleymaniye Kütüphanesi, Hekimoğlu Ali Paşa Camisi Bölümünde 2 numarada kayıtlıdır. 764 yılı Rebiyülahir ayında (Ocak-Şubat 1363) istinsah edilmiştir. Mütercimi, müstensihî ve istinsah yeri bilinmemektedir. Harekesiz olan yazma, 583 varaktan oluşmaktadır. Satır altı, kelime kelime bir tercümedir; birkaç küçük istisna dışında herhangi bir ilave açıklama veya tefsir bulunmamaktadır. Gülten Sağol Yüksekaya tarafından doktora tezi olarak hazırlanan nüshanın yayımı, aynı yıl yine Gülten Sağol Yüksekaya tarafından gerçekleştirilmiştir. Yüksekaya, metnin dili için "Karahanlı Türkçesinin son ürünleri ya da Harezmi Türkçesinin başlangıç ürünleri olarak değerlendirilebilir" demektedir (Sağol, 1993, s. XLII).

2.2.2. Taşkent Nüshası

Eser, Özbekistan İlimler Akademisinde no: 2854, demirbaş no: 2008 olarak kayıtlıdır. Baştan ve sondan eksik olan nüsha toplam 545 sayfadan oluşmaktadır. Her sayfada beş satır Arapça metin yer almakta, Arapça kelimelerin altında ise üçgen biçiminde; önce sağ üstten sol aşağıya doğru yazılmış Farsça, sonra sağ alttan sol yukarıya doğru yazılmış Türkçe tercüme yer almaktadır. Eserin müstensihî, istinsah tarihi ve istinsah yeri bilinmemektedir. Eser üzerinde doktora çalışması yapan Üşenmez, metnin dilini XII. yüzyıl sonları ile XIII. yüzyıl başlarında Batı Türkistan'da kullanılan Ortak Türkistan Türkçesi olarak tanımlamaktadır (Üşenmez, 2013, s. 37).

2.2.3. Meşhed Nüshası 1007 Numara

Eser 692 varaktır. Mütercimi, müstensihî ve istinsah tarihi hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Nüsha, Fatıha suresinden Zilzal suresinin sonuna kadar olan kısmı içeren

eksik bir nüshadır. Fatıha suresi Farsçaya, kalan sureler ise Harezmi Türkçesiyle tercüme edilmiştir. Metin harekesizdir ve noktalı harflerin yazımında çoğunlukla nokta kullanılmamıştır. Cildi yıpranmış ve hasar görmüştür; bu sebeple metnin bazı bölümleri okunamaz durumdadır. Ayrıca çoğu yerde son satırlar tercüme edilmemiştir. Nüsha üzerine Mehdi Rezaei tarafından bir makale yayımlanırken (2016) Gülser Ersoy tarafından ise Ferruh Ağca danışmanlığında bir yüksek lisans tezi (2017) hazırlanmıştır.

2.2.4. Meşhed Nüshası 2229 Numara

Eksik bir nüshadır ve Kur'an'ın sadece dört cüzünü içerir. 149 varaktan oluşan nüshada Farsça tercüme de bulunmaktadır. Metnin imlası ile ses ve şekil bilgisi özelliklerinden hareketle, XIII. yüzyıl sonları ile XIV. yüzyıl başlarında yazıldığı ve Karahanlı-Harezmi Türkçesinin karakteristik dil özelliklerini taşıdığı söylenmektedir (Üşenmez, 2017, s. 718). Eser hakkında Emek Üşenmez (2017), Gökhan Çoşgun (2017) ve Gülser Ersoy (2017) tarafından makale yayımlanmıştır.

2.2.5. Meşhed Nüshası 293 Numara

Nüsha, İran'daki Âstan-i Kudsi Razavi Kütüphanesinde 293 numara ile kayıtlıdır. Toplamda 358 varaktan oluşan eksik bir nüshadır. Tefsirli bir tercüme olup, üç cilt hâlinde hazırlanmış olması muhtemel eserin diğer iki cildinin günümüze ulaşmamış olabileceği düşünülmektedir (Şimşek, 2019, s. 9). "Seyyidü'l-Hattat" ünvanını taşıyan Şeyh Yusuf el-Ebaryy oğlu Muhammed tarafından 10 Şaban 737 (M. 1337) tarihinde istinsah edilmiştir. Nüshayı neşreden Şimşek, eserin geç dönem Karahanlı Türkçesi ile erken dönem Harezmi Türkçesi özellikleri gösterdiğini belirtmiştir (Şimşek, 2019, s. 27).

2.3. Çağatay Türkçesi Kur'an Tercümeleri

2.3.1. Konya ve İstanbul Nüshaları (Çağatayca Tefsir)

Eserin bilinen iki nüshası bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Konya Yusuf Ağa Kitaplığında 6624 numara ile kayıtlıdır. Mütercimi veya müstensihisi bilinmeyen bu nüsha, 1544 (H 951) yılında istinsah edilmiştir. Toplam 1304 sayfadan oluşmakta olup her sayfasında 29 satır yer almaktadır.

Diğer nüsha ise İstanbul Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde 16 numara ile kayıtlıdır. Bu nüshanın da mütercimi veya müstensihisi bilinmemektedir; istinsah tarihi 1543 (H 950) olarak tespit edilmiştir. Eser iki cilt hâlinde düzenlenmiştir ve her ciltte 308 varak bulunmakta olup her sayfasında 29 satır yer almaktadır (Zülfikar, 2023, s. 16).

Her iki nüsha da tefsirli tercüme niteliği taşımaktadır. Söz konusu nüshalar hakkında en kapsamlı çalışma Hamza Zülfikar tarafından yapılmıştır (1974), (2023).

2.4. Memlûk Kıpçak Türkçesi Kur'an Tercümeleri

Son yıllara kadar kaynaklarda, Memlûk Kıpçak Türkçesi sahasında Kur'an-ı Kerim tercümelerinin varlığından söz edilmemekteydi. Döneme ait Kur'an-ı Kerim tercümelerinden ilk olarak 2011 yılında Mustafa Toker bahsetmiş (s. 35–36) ve 2024 yılında kaleme aldığı bir makaleyle konuyu tekrar gündeme getirmiştir (s. 29–57). Bu çalışmalarda; Bursa Yazma ve Eski Basma Eserler Kütüphanesinde bulunan nüsha, Isparta'da Fahrettin Önder'in şahsi kütüphanesinde bulunan nüsha ve Manisa İl Halk Kütüphanesinde bulunan nüsha, Anadolu Türkçesinde kullanılmayan, ancak günümüzde çağdaş Kıpçak lehçelerinde de görülen bazı

şekil bilgisi ve kelime hazinesi özellikleri sebebiyle Kıpçak sahası eseri olarak değerlendirilmiştir (Toker M. , 2011, s. 35-83); (Toker M. , 2024, s. 29-57). Bu çalışmada da Mustafa Toker'in görüşü esas alınmış ve Bursa, Manisa ve Isparta nüshaları Memlûk Kıpçak Türkçesi Kur'an tercümeleleri başlığı altında verilmiştir.

2.4.1. Bursa Nüshası

H 804 (M 1401) tarihinde Hasan bin Ali el-Bestâmî tarafından istinsah edilmiştir. 652 varaktan oluşan eserin her sayfasında 7 satır bulunmaktadır ve metin harekelidir. Eser, kelime kelime tercümenin yanında, kelime grubu şeklinde de tercüme edilmiştir (Küçük, 2014, s. 25). Yazma üzerine doktora tezi hazırlayan Murat Küçük, bu eserin Eski Anadolu Türkçesine ait, bugüne kadar bilinen ilk satır arası Kur'an tercümesi olduğunu ifade etmiştir (Küçük, 2014, s. 24-25).

2.4.2. Manisa Nüshası

Nüshanın istinsah tarihi ve müstensihî bilinmemektedir. 451 varaktan oluşan harekeli bir metindir. İlk yaprak hariç, her sayfada 11 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Eser üzerinde doktora tezi hazırlayan Esra Karabacak, çalışmasının ön sözünde metnin dil özelliklerinden hareketle eserin XV. yüzyıla ait olabileceğini belirtmiştir (1994, s. XI). Söz konusu eserin dil özellikleri, Mustafa Toker tarafından da ele alınmıştır. Toker, çalışmasında eserin Memlûk Kıpçak sahasına ait olduğunu iddia etmiştir (2015, s. 845).

2.4.3. Isparta Nüshası

Fahrettin Önder'in şahsi kütüphanesinde bulunan yazma, 539 varaktan ibarettir. Genel olarak her sayfasında 8 satır Türkçe metin yer almaktadır. H 941 (M 1534-1535) yılında Şam'da, Abdullah bin Mahmud es-Selanikî tarafından istinsah edilmiştir. Eserin ilmî neşrini yapan Mustafa Toker, yazmanın istinsah tarihi ve dil özelliklerinden hareketle, bu eserin Memlûk Kıpçak sahasına dâhil edilebileceğini belirtmiş ve Memlûk Kıpçakçasının hâkim olduğu bir coğrafyada bir Türkmen Türkü tarafından kaleme alınmış bir yazmadan istinsah edilmiş olabilir, (2011, s. 35-36) demiştir.

2.5. Karışık Dilli Kur'an Tercümeleleri

2.5.1. British Library (Londra) Nüshası

Yazma, British Library OR 9515 numarasıyla kayıtlıdır. 250 varaktan oluşan eksik bir nüshadır. Her sayfasında 15 satır yer almaktadır. Arapça metnin altında Farsça tercüme, Farsça tercümenin altında ise Türkçe tercüme bulunmaktadır. Eser üzerine Aysu Ata danışmanlığında doktora tezi hazırlayan Ali Gül, Türkçe tercümenin Farsça tercümeyle uygunluk gösterdiğini; Arapçadan Farsçaya yapılan tercümelerdeki hataların, Türkçe metne de aynen yansındığını örneklerle ortaya koymuştur (Gül, 2019, s. 17-18). Ayrıca istinsah tarihi kesin olarak bilinmeyen yazmanın, dil ve imla özelliklerinden yola çıkarak 14. yüzyılda tercüme edilmiş olabileceğini ifade etmiş ve metnin Eski Anadolu Türkçesiyle yapılmış en eski Kur'an tercümesi olma ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmiştir (Gül, 2019, s. 26).

Eser üzerinde yapılan kapsamlı çalışmalardan biri de Esra Karabacak'a aittir (2006). Karabacak, bu çalışmasında metnin Eski Anadolu Türkçesiyle yazıldığını ve 13. yüzyılın başlarına ait olduğunu belirtmiştir (2006, s. 4).

2.5.2. Süleymaniye Nüshası

Yazma, Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar Bölümü no 3966'da kayıtlıdır. 222 varaktan oluşmaktadır. Sayfa satır sayıları altı ile on altı arasında değişmektedir. Eserin başı ve sonu eksiktir. Müellifi, müstensihî, yazıldığı yer ve tarih bilinmemektedir. Ancak dil özelliklerinden hareketle XIII. veya XIV. yüzyılda yazıldığı tahmin edilmektedir (Toker O. , 2000, s. 10). Eser üzerine Nuri Yüce tarafından bir bildiri sunulmuş (Yüce, 1993) ve onun danışmanlığında bazı yüksek lisans çalışmaları yapılmıştır (Toker O. , 2000); (Uyansoy-Hillhouse 2006); (Müfettişoğlu, 2006); (Uygun, 2007); (Yılmaz R. , 2007).

2.5.3. Arnavutluk Nüshası

Arnavutluk Devlet Arşivinin Türkçe yazmalar bölümünde 05 numarayla kayıtlıdır. Müellifi, müstensihî ve yazılış tarihi bilinmemektedir. Zümer suresinin 6. ayetiyle başlayıp İnsan suresinin 31. ayetiyle biten eksik bir nüshadır (Yalçın-Akcan, 2013, s. 14). Eserde, 5 satır Arapça metnin altına 5 satır Türkçe tercüme yazılmıştır.

Eser üzerine Abdullah Kök danışmanlığında yüksek lisans tezi hazırlayan Betül Yalçın Akcan, metnin Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait, karışık dilli metinler grubuna dâhil edilebileceğini belirtmiştir (Yalçın-Akcan, 2013, s. 17). Lakin burada Türkoloji'de karışık dilli eserler, karışık lehçeli eserler gibi adlarla ifade edilen ve bugüne kadar çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılan eserlerin Memlûk sahasında yazıldığına dair bir teori ortaya atıldığını da ifade etmek gerekmektedir. Cihan Doğan, karışık lehçeli eserlerin Eski Türkçeden Oğuz Türkçesine geçiş sürecini yansıttığı ya da müstensihlerin kendi dil özelliklerinin yansıması olduğu fikrini kabul etmemekte ve bu eserlerin Memlûk sahasında XIV. yüzyıl başında yazıldığını, bölgede karışık hâlde yaşayan Türk topluluklarının arasındaki temas sonucunda karışık bir lehçe görünümünde ortaya çıktıklarını öne sürmektedir (Doğan, 2022, s. 24-25); (2023, s. 159).

2.6. Eski Oğuz ve Osmanlı Türkçeleri Satır Altı Kur'an Tercümeleri

Bu başlık altında tanıtılan nüshalar, üzerinde ilmî yayın -dil incelemesi- yapıp yapılmadığına göre iki gruba ayrılmış ve "Yayımlanmış Tercümeler" ile "Yayımlanmamış Tercümeler" başlıkları altında tasnif edilmiştir. Yayımlanmış Tercümeler kısmında verilmesi gereken lakin tamamı yayımlanmayan yahut üzerine sadece makale yazılan nüshalar da vardır. Bu sebeple Yayımlanmış Tercümeler başlığı detaylandırılmış ve bu bölüm *Tamamı Yayımlanmış Olanlar, Bir Bölümü Yayımlanmış Olanlar* ve *Üzerine Makale Yazılmış Olanlar* şeklinde üç kısımda sunulmuştur:

2.6.1. Yayımlanmış Tercümeler

2.6.1.1. Tamamı Yayımlanmış Olanlar

2.6.1.1.1. TİEM 40 Nüshası

Yazma, XV. yüzyılın başlarında, Hicri 827 (M 1424) yılı Ramazan ayının 18. pazartesi günü, Muhammed bin Hamza tarafından tamamlanmıştır. Toplamda 290 varaktan oluşmakta ve ilk yaprağı hariç her sayfasında 11 satır bulunmaktadır. Yazısı son derece düzgün ve estetik bir hatla yazılmıştır (Topaloğlu, 2018, s. 14-15).

Eser, Anadolu sahasında yapılan birçok tercümeyle kaynaklık etmesi açısından önemli bir yer tutar. Bu nüsha üzerine yapılan en kapsamlı çalışma ise Ahmet Topaloğlu'na aittir (1976); (2018).

2.6.1.1.2. Sivas Nüshası

Sivas Kongre ve Etnografya Müzesi E. Y. 84/176 numarada kayıtlıdır. 622 varaktan müteşekkil olan eserde, genelde 11 satır Arapça metin altında 11 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Eserin müstensihisi, yazıldığı yer ve yazılış tarihi hakkında kesin bilgiler yoktur. Ancak Delice, yazmanın iki farklı yerinde metinden ayrı bir kalemle yazılan H 903 (M 1497) tarihini gördüğünü belirtmiştir (1992, s. 17). Nüsha, Bilal Yücel ve Burhan Paçacıoğlu danışmanlığında yapılan Yüksek Lisans tezleriyle ilim âleminin dikkatine sunulmuştur (Yılmaz H. , 1992); (Akar, 1992); (Delice, 1992); (Eminoğlu, 1992); (Alper, 1998); (Budak-Eskivar, 2005); (Kütükçü, 2005); (Küpeli, 2006); (Ayhan, 2007).

2.6.1.1.3. Kayseri Nüshası

Kayseri Raşit Efendi Kütüphanesinde, 26786 demirbaş numarasıyla kayıtlı olan ve 435 varaktan oluşan nüsha, tam bir tercümedir. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 10 satır Arapça metin altında 10 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Arapça metin siyah mürekkeple, Türkçe tercüme ve sure isimleri kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Müstensihisi, istinsah yeri ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Nüsha üzerine Mustafa Argunşah ve Galip Güner danışmanlığında hazırlanmış iki yüksek lisans tezi (Işıkcı-Yılmaz, 2015); (Yılmaz, 2015) mevcuttur.

2.6.1.1.4. Mevlana Müzesi 19 Numaralı Nüsha

Mevlana Müzesinde muhafaza edilen yazma eser, 330 varaktan oluşmaktadır. Fatıha ve Bakara surelerinin bulunduğu ilk sayfa hariç, her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Harekeli olarak kaleme alınmıştır. H 968 (M 1561) yılında Eğriboz'da Yusuf oğlu Muhammed tarafından istinsah edilmiştir. Eser üzerinde Mustafa Toker danışmanlığında Havva Yaldız tarafından hazırlanmış bir doktora tezi bulunmaktadır (2025). Bu çalışma, aynı yıl *Satır Altı Kur'an Tercümesi Geleneği ve Mevlana Müzesi 19 Numaralı Nüsha (İnceleme-Çeviri Yazılı Metin-Dizin)* adıyla kitaplaştırılmıştır.

2.6.1.1.5. Wrocław (Polonya) Üniversitesi Nüshası

Uniwersytet Wrocławski, Biblioteka Uniwersytecka, Wrocław (Polonya) koleksiyonunda Ms. Or. I-8 numarasıyla kayıtlı olan yazma, bir Kur'an-ı Kerim cildi içinde yer alıp 23 varaktan oluşan eksik bir nüshadır. Katalog kaydına göre, eserin 1592 yılında istinsah edilmiş olabileceği belirtilmektedir (Pamak, 2019, s. 9). Müellifi veya müstensihisi bilinmemektedir. Eser üzerinde Mustafa Balcı danışmanlığında bir yüksek lisans çalışması yapılmıştır (Pamak, 2019).

2.6.1.1.6. Koyunoğlu Kütüphanesi Nüshası

Yazma, Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi Yazmalar Koleksiyonunda 11681 arşiv numarasıyla kayıtlıdır ve 328 yapraktan oluşmaktadır. Yazarı, müstensihisi ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Eser üzerinde, Rıdvan Öztürk ve Gökhan Ölker danışmanlığında hazırlanmış yüksek lisans tezleri (Üçler, 2023); (Kars Kıvrak, 2023); (Kıvrak, 2023) bulunmaktadır.

2.6.1.1.7. Çorum Nüshası

Çorum Müzesinde 10172 numarayla kayıtlı olan yazma, her sayfası 8 satır Arapça metin 8 satır Türkçe tercüme olmak üzere 540 varaktan oluşmaktadır. Harekeli kaleme alınmıştır. Nüshanın müstensihisi ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Yazma üzerine Ali Cin'in bir

makalesinin (2018) yanı sıra, onun danışmanlığında hazırlanmış iki yüksek lisans tezi (Karakaya, 2021); (Ulusoy, 2021) bulunmaktadır.

2.6.1.1.8. Berlin Nüshası

Berlin Kütüphanesinde A. Fot 45 numarayla muhafaza edilen yazma, 320 varaktan oluşmakta olup harekelidir. Her sayfasında 11 satır bulunan eser, baştan sona tamdır. Eserin ne zaman ve kim tarafından kaleme alındığı bilinmemektedir. Yazma üzerine, Suat Ünlü'nün danışmanlığında Cem Tuna tarafından bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır (Tuna, 2016, s. 13).

2.6.1.1.9. Millî Kütüphane 6 Mil Yz B 50/1 ve 06 Mil Yz B 50/2 Numaralı Nüsha

Eser, iki cilt hâlinindedir. Toplamda 579 varaktan oluşan eser tam bir nüshadır. Ancak kısa surelerin (İnşirah, Tin, Alak, Kadir, Beyyine, Hümeze, Kureys, Maun, Kafirun, Nasr, Tebbet, İhlas, Felak, Nas) tercümesi yapılmamıştır. Harekesiz bir yazmadır. İlk varak hariç, her sayfasında 10 satır vardır. Yazma üzerinde, Ahmet Akpınar tarafından yazılmış bir makale (2021) ve Ömer Faruk Güler'in danışmanlığında hazırlanmış bir yüksek lisans tezi (Yıldız, 2024) vardır.

2.6.1.1.10. Diyanet İşleri Başkanlığı Kütüphanesi 18 Numaralı Nüsha

Yazma eser, Ankara Diyanet İşleri Başkanlığı Kütüphanesi Türkçe Yazmaları Koleksiyonunda kayıtlıdır ve toplam 350 varaktan oluşmaktadır. İlk sayfası hariç her yaprağında 11 satır vardır. Nüshada kimi sureler tamamen eksik olup bazı surelerde ise yalnızca Arapça metin yer almakta; tercümelerine rastlanmamaktadır. Dolayısıyla nüsha, tam bir metin özelliği göstermemektedir. Eserin müstensihisi ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Yazma üzerine Erkan Demir'in danışmanlığında hazırlanmış bir doktora tezi bulunmaktadır (Aksu, 2023).

2.6.1.1.11. Topkapı Sarayı Müzesi Koğuşlar Kitaplığı 252 Numaralı Nüsha

Eser, 615 varaktan oluşmakta olup ufak tefek eksiklikler bulunsa da tam bir tercüme olarak değerlendirilmektedir. Metnin satır sayısı nüshada 7 ile 13 arasında değişiklik göstermektedir. Müstensihisi ile eserin nerede ve ne zaman kaleme alındığı kesin olarak bilinmemektedir. Ancak, yazma üzerinde doktora tezi hazırlayan Yaşar Şimşek, nüshanın tahminen XV. yüzyılda istinsah edilmiş olabileceğini belirtmiştir (2017, s. 26).

2.6.1.1.12. Vatikan Nüshası

Vatikan Apostolik Kütüphanesinde (Bibliotheca Apostolica Vaticana) Vat. Ar. 200 numarasıyla kayıtlıdır. Eserin müstensihisi İbrahim Bin El-Hâcî İlyas'tır. H 998 (M 1589-1590)'de istinsah edilmiştir. Eser baştan sona tam bir nüshadır. 363 varaktan ibarettir. İlk yaprağı hariç her sayfasında 9 satır vardır. Eser üzerine Mehmet Mustafa Karaca danışmanlığında bir yüksek lisans çalışması yapılmıştır (Cesaret, 2022).

2.6.1.2. Bir Bölümü Yayınlanmış Olanlar

2.6.1.2.1. Ulu Cami 53 Numaralı Nüsha

Bursa Yazma Eserler Kütüphanesinde Ulu Cami 53 (UC53) numarasıyla kayıtlıdır. 469 varaktan oluşan yazmanın, Fatiha suresi ve Bakara suresinin bulunduğu ilk yaprak hariç her sayfasında 9 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Muhammed bin Bâlî tarafından H X. (M

XVI.) yüzyılda istinsah edilmiştir. Bu yazmanın ilk 63 yaprağı üzerine Ahmet Naim Çiçekler danışmanlığında yapılan bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır (Yılmaz Türe, 2018).

2.6.1.2.2. Belgrad Üniversitesi Nüshası

Svetozar Marković Kütüphanesi Doğu El Yazmaları Bölümünde, Al-Qur'an adı ve 001035188 envanter numarasıyla kayıtlıdır. Müstensihi, İsmail İbnü'l-Hacc Süleyman Efendi adlı bir zattır. 309 varaktan oluşan eser, H 1260 (M 1844) tarihinde istinsah edilmiştir. Ayet tercümeleri, yazmanın derkenar kısmına yazılarak oluşturulmuştur. Eserin bir bölümü üzerinde doktora çalışması yapan Esra Çolak, tercüme metnin derkenara yazılmış olmasına rağmen teknik açıdan satır altı tercüme niteliği taşıdığını belirtmektedir (Çolak, 2022, s. 827).

2.6.1.2.3. M. Güneş Nüshası

Mustafa Güneş'in şahsî kütüphanesinde bulunan yazma, 15 Şaban 1368 (13 Haziran 1949) tarihinde istinsah edilmiştir. 382 varaktan oluşan nüshanın ilk yaprağı hariç, her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Metin, harekeli olarak ve nesih hattıyla kaleme alınmıştır (Akteke, 2024, s. 1). Eserin Fatıha ve Bakara surelerini içeren ilk 30 varağı üzerine, Fatma Şenyüz'ün danışmanlığında bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır (Akteke, 2024).

2.6.1.3. Üzerine Makale Yazılmış Olanlar

2.6.1.3.1. Tokat Nüshası

Tokat Müzesinde 3648 numarayla kayıtlı olan yazma, 368 varaktan ibarettir. İlk sayfası hariç, her sayfasında 11 satır hâlinde Türkçe tercüme bulunmaktadır. Nüsha, Ali Osman Solmaz tarafından bir makaleyle ilim âleminin dikkatine sunulmuştur (2016, s. 443).

2.6.1.3.2. Leiden Universiteitsbibliothek, Cad. Or. 504 Numaralı Nüsha

Mehmed b. Saruhan tarafından 5 Recep 926 (21 Haziran 1520) tarihinde Gelibolu'da istinsah edilen nüsha tamdır ve harekelidir. İlk iki sayfası hariç, her yaprağında 9 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Nüshada Fatıha suresi iki kez geçmektedir. Uwe Blaesing, iki çalışmada (2010); (2013) bu nüshadan bahsetmiş olmakla birlikte, eserin tamamının neşri henüz gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1.3.3. Millî Kütüphane 06 Mil Yz B 487 Numaralı Nüsha

Eser, 430 varaktan oluşmakta olup eksik bir tercümedir. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 9 satır bulunmaktadır. Her ayetin tercümesi yapılmamış, yalnızca bazı ayetler tercüme edilmiştir. Metin harekesiz olarak kaleme alınmıştır. Müstensihi ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Yazma, Uwe Blaesing tarafından "Ağına'sız Bir Ağına Ertesi: Satır Arası Kur'an Tercümelerine Dair Yeni Malumat" adlı makalede ele alınmıştır (2013).

2.6.1.3.4. Millî Kütüphane 06 Mil Yz B 502 Numaralı Nüsha

Eser, 425 varaktan oluşan tam bir tercümedir, metni harekelidir. Türkçe tercümeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Sayfaların kenarları ve araları da dâhil olmak üzere, neredeyse hiç boşluk bırakılmaksızın siyah mürekkeple harekesiz Arapça hadisler, çeşitli ibareler ve açıklamalar yazılmıştır. Fotoğraflamanın itinasız yapılması sebebiyle birçok yerde ayetlerin başlangıç ve sonları okunamamaktadır. Genellikle her sayfada 10 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Yazmanın başında bir yapraklık bir fihrist bulunmaktadır. İstinsah tarihi ve

müstensihi bilinmemektedir. Eser, Ahmet Akpınar tarafından “Eski Anadolu Türkçesi Dönemine Ait Bilinmeyen Satır Arası Türkçe Kur'an Tercümesi” adlı makale ile tanıtılmıştır (2015).

2.6.1.3.5. Ankara Üniversitesi EY1059 Numaralı Nüsha

Eser, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümünde EY1059 numarasıyla kayıtlıdır. 607 varaktan oluşan eser tam bir tercümedir. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 10 satır bulunmaktadır. Yazmanın sonunda, Hüsniye Kadın adlı bir kişi tarafından vakfedildiğini belirten bir vakıf kaydı yer almaktadır. Eserin müellifi, müstensihi ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Yazma, Ahmet Akpınar tarafından kaleme alınan “Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Bilinmeyen İki Ayrı Satır Altı Türkçe Kur'an Tercümesi” adlı makale ile (2021) ilim âleminin dikkatine sunulmuştur.

2.6.2. Yayınlanmamış Tercümeleler

Bu bölümde, üzerinde herhangi bir dil çalışması yapılmamış olan nüshalar sunulmaktadır:

2.6.2.1. Ankara Etnografya Müzesi 10110 Numaralı Nüsha

Ankara Etnografya Müzesinde muhafaza edilmektedir. Bakara suresi 268. ayetin baş tarafına kadar olan bölüm, Nisa suresi 15. ayetin yarısından başlayarak A'raf suresinin 85. ayetinin yarısına kadar olan bölüm, Yunus suresinin 73. ayetinin son bölümü ile İnşikak suresi 10. ayetin başına kadar olan bölümler ve Arapça izahları derkenarlarda yazılıdır. İnşikak suresinin 10. ayetinden itibaren Kur'an-ı Kerim'in sonuna kadar tercüme yapılmamıştır. Mushaf'ta farklı kâğıtlar kullanılmıştır. Ayrıca boş sayfaları da vardır. Yazmada, vakfedildiğine dair bir mühür vardır.

2.6.2.2. Ankara Etnografya Müzesi 10113 Numaralı Nüsha

Nüsha, Ankara Etnografya Müzesinden Erzincan Müzesine gönderilmiştir ve şu anda Erzincan'da muhafaza edilmektedir. Muhammed bin Hamid tarafından H 925 (M 1519) yılında istinsah edilen yazmanın satır sayısı genellikle 9'dur. Tam bir nüsha görünümündedir.

2.6.2.3. Beyazıt Kütüphanesi 8 Numaralı Nüsha

382 yapraktan oluşmaktadır. İlk iki sayfası hariç her sayfasında 11 satır Arapça metin altında 11 satır Türkçe tercüme vardır. Harekeli kaleme alınmıştır. Son yaprağında küçük bir tahribat bulunan bu nüshanın, kim tarafından ve ne zaman kaleme alındığı bilinmemektedir.

2.6.2.4. Beyazıt Kütüphanesi 10 Numaralı Nüsha

481 yapraktan müteşekkildir. İlk yaprağı hariç her sayfasında 9 satır Arapça metin altında 9 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Harekesiz olarak kaleme alınan eser, H 1211 (M 1796) yılında Hafız Mustafa el-Uşşâkî tarafından istinsah edilmiştir. Eksiksiz olan bu yazmanın başında ve sonunda Bezmiâlem Valide Sultan ve Abdülmecid Han'a ait vakıf kayıtları bulunmaktadır.

2.6.2.5. Beyazıt Kütüphanesi 11 Numaralı Nüsha

Nüsha eksiktir; Lokman suresinden sonrası mevcut değildir. İlk yaprak hariç tüm yapraklarında, 9 satır Arapça metnin altında harekeli olarak kaleme alınmış 9 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Müstensihi ve istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.6. Diyanet Kütüphanesi 21 Numaralı Nüsha

420 varaktan oluşan yazma, Şükrullah b. Abdî adlı bir zat tarafından H 990 (M 1582) tarihinde istinsah edilmiştir. Harekeli kaleme alınan yazmanın ilk yaprağı hariç, her sayfasında 10 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Nüsha eksiksiz görünmektedir.

2.6.2.7. Diyanet Kütüphanesi 86 Numaralı Nüsha

Toplam 301 varaktan oluşan bu yazma, harekesiz olarak istinsah edilmiştir. Zaman içerisinde yer yer tamir gördüğü anlaşılan nüshanın bazı sayfalarında yazı karakterinin değiştiği gözlemlenmektedir. Eserin şirazesı ve sırtı dağılmış, dikişleri ise tamamen kopmuş durumdadır. Yazmanın silikleşmiş olması sebebiyle ketebe kaydı okunamamaktadır. Genel olarak her sayfasında 13 satır olan eserin, eksik bir nüsha olduğu görülmektedir.

2.6.2.8. Dr. Rıfki Kâmil Urga Çankırı Araştırmaları Merkezi Tarihi Belgeler Müzesi 1790 Numaralı Nüsha

372 varaktan oluşan nüsha, satır sayıları bakımından değişkenlik göstermekte olup bazı bölümleri sonradan eklenmiştir. Derkenarlarında Arapça, Farsça ve Türkçe notlar bulunmaktadır. Türkçe tercümesi harekelidir. Yazmanın istinsah tarihi ve müstensihı bilinmemektedir. Tam bir nüsha olmasına rağmen, zamanla oluşan aşınmalar sebebiyle bazı kısımları okunamamaktadır.

2.6.2.9. Hacı Selim Ağa Kütüphanesi Hüdayî Efendi / 00001 Numaralı Nüsha

Yazma, toplam 411 varaktan oluşmaktadır. İlk yaprağı hariç, her yaprakta 11 satır Türkçe tercüme yer almakta olup metni harekesizdir. İlginç bir şekilde, tercümelerin satır üstlerine yapıldığı görülmektedir. Yazmanın ketebe kaydı mevcuttur; ancak bu kayıta ne müstensih adı ne de istinsah tarihi ve istinsah yeri bilgisi yer alır. Ketebeden sadece, eserin Aziz Mahmud Hüdayî Üsküdarî'nin müridi olduğu düşünülen bir kişi tarafından kaleme alındığı anlaşılmaktadır. Aziz Mahmud Hüdayî'nin Üsküdar'daki dergâhının 1595 yılında inşa edildiği dikkate alındığında, yazmanın bu tarihten sonraki yıllarda kaleme alındığı sonucuna varılabilir.

2.6.2.10. Hacı Selim Ağa Kütüphanesi Hüdayî Efendi / 00030 Numaralı Nüsha

Yazma, 433 yapraktan oluşmaktadır. Metin harekelidir. İlk yaprak hariç olmak üzere her sayfada 10 satırlık Türkçe tercüme bulunmaktadır. Eser, tam bir nüshadır. Ancak müstensihı ile istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.11. Hacı Selim Ağa Kütüphanesi Hüdayî Efendi / 00031 Numaralı Nüsha

439 varaktır. İlk yaprağı hariç, her yaprakta 9 satır Türkçe tercüme vardır. Harekesizdir. Müstensihı ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Yazmanın sonunda Mustafa oğlu Ahmed oğlu Mirza oğlu İshak oğlu Ahmed tarafından vakfedildiğine ve Mushaf'ın Şeyh Seyyid Mahmud Efendi El-Üsküdârî'nin türbeyi şerifinde muhafaza edilmesi arzusuna dair bir vakıf kaydı vardır.

2.6.2.12. Hollanda Nüshası

Mehmet Tütüncü'nün şahsi kütüphanesinde bulunan H 1206 (M 1791–1792) tarihli yazma, Cezayir'de istinsah edilmiştir. Tam bir nüshadır. Müstensihı Muhammed bin Hüseyin bin Muhammed el-Mansûrî'dir. Yazmanın sayfaları genellikle 9 satırdan oluşmaktadır. Eser

hakkında verilen bilgiler şahsen Mehmet Tütüncü'den alınmıştır. Ayrıca, Mehmet Tütüncü yazmayı yayıma hazırladığını belirtmiştir.

2.6.2.13. İBB Kütüphanesi MC_Yz_0.000011 Numaralı Nüsha

Kütüphane katalog bilgilerinde, nüshanın H 982 yılından önce kaleme alındığı belirtilmektedir. Tam bir nüsha görünümünde olup ilk yaprak hariç her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Harekelidir ve 341 varaktan oluşmaktadır. Müstensihî ve istinsah yeri belli değildir.

2.6.2.14. Kastamonu Halk Kütüphanesi 3553/ 459555 Numaralı Nüsha

Yazma, Bakara suresinin 140. ayetinden başlamaktadır; ancak başta eksik olan bu kısım, nüshanın sonuna eklenen 8 varak ile tamamlanmıştır. Genel olarak harekesiz bir metin olmakla birlikte, tek tük kelimelerde harekeler görülmektedir. İlk varak hariç her sayfada 11 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Eser toplamda 319 varaktan oluşmaktadır. Bazı sayfaların son kısımları tahrif olmuş ve bu bölümler okunamamaktadır. Son sayfada, 926 Ramazan tarihli Abide binti Abdurrahman'a ait bir vakıf kaydı ile başta ve sonda Hasan Huzuri'ye ait vakıf kayıtları bulunmaktadır.

2.6.2.15. Mevlana Müzesi 10 Numaralı Nüsha

Yazma eser, Mevlana Müzesinde muhafaza edilmektedir. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 9 satır yer almaktadır. Eser, kısmi tercümeyle sahiptir; yani ayetteki her kelime tercüme edilmemiştir. Yazmanın derkenarlarında açıklamalar ve Arapça ibareler bulunmaktadır. Metin harekesiz olarak kaleme alınmıştır ve tam bir nüshadır.

Yazmanın 889. sayfasında, sonradan ilave edildiği anlaşılan bir ketebe kaydı mevcuttur. Bu kayıta, Mushaf'ın Hüseyin bin Hasan adlı kişi tarafından 965 yılında istinsah edildiği belirtilmektedir.

2.6.2.16. Mevlana Müzesi 49 Numaralı Nüsha

568 varaktır. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 9 satır Arapça metnin altında 9 satır Türkçe tercüme vardır. Harekeli kaleme alınmıştır. Her surenin başında kırmızı yahut siyah mürekkeple kaleme alınan surenin faziletine dair bir Arapça hadis zikredilmiştir. Nüshada Hud Suresi ve Ankebut suresindeki bazı ayetlerin tercüme edilmediği görülmektedir. Yazmanın ilk yaprağında, 1247'nin Recep ayında Şeyh Abdurrahman Mahmûd b. Muhammed Mahmûd tarafından Mevlana Türbesine vakfedildiğine dair bir kayıt vardır. Temmet kaydındaki ifadede ise eserin müstensihinin Hıdır b. Şahin Bolatî olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, tarih yazan kısmın üzerinin kâğıtla kaplanması sebebiyle eserin yazılış tarihi okunamamaktadır. Ketebede yer alan bilgiler doğrultusunda, nüshanın 1421-1451 yılları arasında istinsah edildiği söylenebilir.

2.6.2.17. Mevlana Müzesi 4687 Numaralı Nüsha

Baş tarafı eksik olan bu nüsha, Nisa suresinin 54. ayetinden başlamaktadır. Her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme yer almakta olup yazma toplam 334 varaktan oluşmaktadır. Metin harekesiz olarak kaleme alınmıştır. Müstensihî ve istinsah tarihi belli değildir.

2.6.2.18. Mevlana Müzesi 6385 Numaralı Nüsha

437 varaktan oluşan bu yazma, tam bir nüshadır. İlk yaprağı hariç olmak üzere, her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Metin, harekeli olarak kaleme alınmıştır. Müstensihi ve istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.19. Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı K.247 Numaralı Nüsha

Eser 582 varaktan ibarettir. Fatiha suresinin bulunduğu sayfa dışında, her sayfada 9 satır Arapça metin ve altında 9 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Ancak eser eksik bir nüshadır. Özellikle Bakara suresinin ilk sayfası başta olmak üzere birçok yaprak kayıptır. Metnin Türkçe tercümesi yer yer harekeli. Eserin cildinde ve bazı sayfalarında kâğıt hasarları bulunduğu için, tercümelerin bazı bölümleri okunamamaktadır.

2.6.2.20. Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı K.270 Numaralı Nüsha

Tam bir nüshadır. Toplam 625 varaktan oluşmaktadır. İlk yaprağı hariç her sayfasında 9 satır Arapça metin altında, 9 satır Türkçe tercümesi vardır. Yazmanın derkenarları Arapça notlarla doludur. Müstensihi ve istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.21. Paris Nüshası

Fransa Ulusal Kütüphanesinde (Bibliothèque Nationale de France) Supplément Turc 19 numarasıyla kayıtlı eser, 816 yapraktan oluşmaktadır. Müellifi, müstensihi, istinsah yeri ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Türkçe tercüme kırımlı mürekkeple yazılan eserin, ilk yaprağında sayfa başına beş satır, sonraki yapraklarında ise onar satır Arapça metin ve Türkçe tercüme yer almaktadır. Harekesiz kaleme alınan nüsha, eksiksiz görünmektedir.

2.6.2.22. Safranbolu Belediye Kütüphanesi 564 Numaralı Nüsha

271 varaktan oluşan nüshada, ilk sayfa hariç her sayfada 13 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Nüsha harekesizdir. Temmet kaydında son rakam okunamamakla birlikte, 900 rakamı görünmektedir. Müstensihi hakkında ise herhangi bir kayıt yoktur.

2.6.2.23. Süleymaniye Kütüphanesi Antalya Tekelioğlu Koleksiyonu 2 Numaralı Nüsha

440 yapraktan ibarettir. İlk yaprağında 5, diğer sayfalarında Arapça metnin altında harekeli olarak kaleme alınmış 9 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Eksiksiz görünen nüsha kısmen yıpranmıştır. Derkenarlarında notlar bulunan yazmada ketebe kaydı yer almamaktadır. Yazmanın başında "Mekke Sancağı Hacızâde Camii" adına bir mühür, sonunda ise 1211 tarihli bir mühür yer almaktadır. Yazma, Hacı Osmanzâde Mehmed Ağa tarafından vakfedilmiştir.

2.6.2.24. Süleymaniye Kütüphanesi Fatih Koleksiyonu 12 Numaralı Nüsha

391 yapraktan müteşekkil olan yazmanın her sayfasında, 11 satır Arapça metin altında 11 satır harekeli olarak yazılmış Türkçe tercüme vardır. Diğer nüshaların aksine, Fatiha suresi ile Bakara suresinin ilk sayfasının bulunduğu bölümde süslemeye yer verilmemiştir. Saffat suresine kadar siyah mürekkeple kaleme alınan Türkçe tercüme, bu sureden itibaren kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Yazmanın müstensihi ve istinsah tarihi belli değildir.

2.6.2.25. Süleymaniye Kütüphanesi Halet Efendi Koleksiyonu 00003 Numaralı Nüsha

Eser 424 varaktır ve her sayfada -ilk varak hariç- 9 satır Arapça metnin altında 9 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Harekeli, baştan sona tam bir yazmadır. Temmet kaydında, Behram bin Abdullah tarafından 909 yılında Kostantiniyye'de yazıldığı belirtilmektedir.

2.6.2.26. Süleymaniye Kütüphanesi Kılıç Ali Paşa Koleksiyonu 00008 Numaralı Nüsha

496 yapraktan oluşan eserin, ilk yaprağı hariç her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Metin harekeli olarak kaleme alınmıştır. Yazma, Mahmud bin Şeyh Murad tarafından Hicri 978 (Miladi 1570) yılında istinsah edilmiştir. Derkenarlarında açıklamalar bulunan eser, eksiksiz durumdadır.

2.6.2.27. Süleymaniye Kütüphanesi Satın Alınan Yazma Eserler Koleksiyonu 00293 Numara

Yazma, 260 varaktan oluşmaktadır. İlk yaprak hariç, her sayfada 11 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. 1247 (1830) yılında Es-Seyyid Hafız Muhammed Hilmi tarafından kaleme alınmıştır. Kütüphane katalog kaydında, eserde yer alan vakıf kaydına dayanarak müellifin hattının olabileceği belirtilmiştir. Genel olarak harekesiz olan Türkçe metinde, yer yer harekeli kelimelere de rastlanmaktadır.

2.6.2.28. Süleymaniye Kütüphanesi Serez Koleksiyonu 00008 Numaralı Nüsha

270 yapraktan ibaret olan yazma, genellikle 13 satırdan oluşmuştur. Metni harekesiz olarak kaleme alınmıştır. Fatıha suresinin baş kısmıyla birlikte nüshanın birçok bölümü tahrif olmuş ve okunamayacak hâle gelmiştir. Bu sebeple, eksik bir nüsha olduğu söylenebilir. Yazmada temmet kaydına rastlanmamaktadır.

2.6.2.29. Süleymaniye Kütüphanesi Serez Koleksiyonu 00012 Numaralı Nüsha

548 yapraktan oluşan yazmanın, ilk yaprağı hariç her sayfasında 10 satır Arapça metnin altında Türkçe tercümesi yer almaktadır. Metin harekeli olarak kaleme alınmıştır. Yazmanın müstensihisi, istinsah tarihi ve istinsah yeri bilinmemektedir. Eser, tam bir nüsha görünümündedir.

2.6.2.30. Süleymaniye Kütüphanesi Serez Koleksiyonu 00013 Numaralı Nüsha

Eser, 375 yapraktan oluşmaktadır. Metin, harekeli olarak kaleme alınmıştır. Fil suresinden sonrası eksik olan bu nüshanın, ilk yaprağı hariç her sayfasında; 11 satır Arapça metnin altında Türkçe tercüme yer almaktadır. Müstensihisi ve istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.31. Süleymaniye Kütüphanesi Yozgat Koleksiyonu 00001 Numaralı Nüsha

353 yapraktan ibarettir. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 11 satır vardır. Harekeli kaleme alınan yazmanın müstensihisi, istinsah tarihi ve istinsah yeri belli değildir. Tam bir nüsha görünümünde olan yazmanın başında Hafize Hanım tarafından vakfedildiğine dair bir kayıt bulunmaktadır.

2.6.2.32. Tavşanlı Zeytinoğlu İlçe Halk Kütüphanesi 43 Ze 962 Numaralı Nüsha

465 yapraktan oluşmaktadır. Harekeli kaleme alınmıştır. İlk yaprağı hariç her sayfasında 7 satır Arapça metnin altında 7 satır Türkçe tercüme vardır. Kehf suresinin 78. ayetinde biten eksik bir nüshadır. İstinsah tarihi ve müstensihisi bilinmemektedir.

2.6.2.33. TDK Kütüphanesi B1 Numaralı Nüsha

Eser, Türk Dil Kurumu Kütüphanesinde muhafaza edilmektedir. Toplam 640 varaktan oluşan yazmanın ilk varığı hariç, her sayfasında 7 satır Arapça metnin altında 7 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Tam bir tercümedir. Genel olarak harekesiz olmakla birlikte, bazı kelimelerde hareke kullanılmıştır. Eserin müstensihî ve istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.34. TDK Kütüphanesi B2 Numaralı Nüsha

Nüsha, Türk Dil Kurumu Kütüphanesi Yazmalar Koleksiyonunda yer almaktadır. 455 varaktan oluşan eserde, ilk varak hariç her sayfada 9 satır Arapça metnin altında kelime kelime yapılmış Türkçe tercüme bulunmaktadır. Metin genellikle harekelidir. Ancak fotoğraf kalitesinin düşüklüğü sebebiyle bazı bölümlerin okunması güçtür. Eserin müstensihî ve istinsah tarihi hakkında bilgi bulunmamaktadır.

2.6.2.35. TDK Kütüphanesi B3 Numaralı Nüsha

Eksik bir tercümedir. Harekesiz kaleme alınmıştır. 276 varaktan ibaret olan eserde -Fatıha suresi ve Bakara suresinin ilk sayfaları hariç- 9 satır Arapça metnin altına 9 satır Türkçe tercüme yapılmıştır. Yazma okunaksızdır. Tertibinde de karışıklıklar vardır. Müstensihî ve istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.36. TDK Kütüphanesi A481 Numaralı Nüsha

Toplam 372 varaktan oluşan nüshanın her sayfasında genellikle 7 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Bu tercümeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Fatıha suresi başta olmak üzere birçok sure nüshada bulunmamaktadır. Bakara suresiyle başlayan tercüme, Münafikun suresinin ortalarında sona ermektedir. Günümüz Kur'an tertipleriyle karşılaştırıldığında sure dizilişinde bazı hatalar göze çarpmaktadır. Metin harekesizdir. Nüshada tadilat izleri vardır. Müstensihî ve istinsah tarihi ise bilinmemektedir.

2.6.2.37. TDK Kütüphanesi A498 Numaralı Nüsha

Yaprak sayısı 485 olan nüshanın, ilk sayfası hariç her bir sayfasında 7 satır yer almakta olup, Türkçe tercümeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Fatıha suresi nüshada yer almamaktadır. Âlî İmran suresinden itibaren her surenin başında, ilgili surenin faziletine dair bir hadis metnine yer verilmiştir. Harekeli kaleme alınan metin, genel olarak tam bir nüsha izlenimi vermektedir. Ancak müstensihîne ve istinsah tarihine dair herhangi bir kayıt mevcut değildir.

2.6.2.38. TDK Kütüphanesi A532 Numaralı Nüsha

619 varaktan oluşan yazma eser, satır arası tercüme özelliği göstermektedir. Zira yazmadaki son Arapça satırların altına tercüme yapılmamıştır. İlk yaprak hariç, her sayfada 9 satır vardır. Bazı surelerin başında, o sureyi okumanın faziletine dair kısa açıklamalara yer verilmiştir. Müstensihîne ve istinsah tarihine dair herhangi bir bilgiye ise rastlanmamıştır.

2.6.2.39. TDK Kütüphanesi A547 Numaralı Nüsha

411 varaktan oluşan yazmanın, ilk varığı hariç her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır. Metin harekelidir. Ancak nüsha eksik bir tercüme niteliği taşımaktadır; zira bazı sayfalarda tercüme yapılmamıştır. Ketebe kaydından, eserin Çoban Ahmed adlı bir müstensih tarafından istinsah edildiği anlaşılmaktadır.

2.6.2.40. TİEM 20 Numaralı Nüsha

976 sayfadan oluşan tam bir nüshadır. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 9 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Harekeli bir metindir. Temmet kaydına göre müstensihî Mehmed Vasfî olup istinsah tarihi 12 Kânunusani 1329'dur.

2.6.2.41. TİEM 32 Numaralı Nüsha

300 varaktan müteşekkil olan yazmanın, ilk yaprağı hariç her sayfasında 11 satır Arapça metin altında kırmızı mürekkeple yazılmış Türkçe tercüme yer almaktadır. Metni harekeli olarak kaleme alınmış nüshanın müstensihî, istinsah tarihi ve istinsah yeri bilinmemektedir.

2.6.2.42. TİEM 74 Numaralı Nüsha

652 varaktan oluşmuş, eksikleri bulunan bir nüshadır. Türkçe tercümesi kırmızı mürekkeple harekesiz olarak kaleme alınmıştır. İlk yaprak hariç her sayfada 13 satır bulunmaktadır. Müstensihî Muhammed b. Pîr Muhammed el-Huttalânî'dir. İstinsah tarihi ise H 990 (M 1582) olarak kaydedilmiştir.

2.6.2.43. TİEM 243 Numaralı Nüsha

290 varaktan oluşan eserin ilk yaprağı hariç her sayfasında 11 satır Arapça metin altında Türkçe tercüme vardır. Harekeli kaleme alınan yazmanın müstensihî ve istinsah tarihi bilinmemektedir. Tam bir tercüme görünümündeki nüshanın derkenarlarında da notlar vardır. Yazmanın sonunda Mustafa Paşa tarafından vakfedildiğine dair bir kayıt vardır.

2.6.2.44. TİEM 255 Numaralı Nüsha

533 varaktan ibarettir. Türkçe tercüme kırmızı mürekkeple harekeli olarak kaleme alınmıştır. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 9 satır tercüme metin vardır. Müstensihî ve istinsah tarihi bilinmemektedir.

2.6.2.45. TİEM 257 Numaralı Nüsha

282 varaktan oluşan eksik bir nüshadır. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 11 satır Türkçe tercüme vardır. Harekesiz kaleme alınmıştır. Muhammed bin Hasan adlı bir zat tarafından H 1049 (M 1639) yılında istinsah edilmiştir.

2.6.2.46. TİEM 357 Numaralı Nüsha

672 varaktan müteşekkil, eksikleri olan bir nüshadır. İlk sayfa hariç her sayfada 11 satır Türkçe tercüme vardır. Harekeli bir metindir. İstinsah tarihi ve müstensihî belli değildir.

2.6.2.47. TİEM 369 Numaralı Nüsha

320 yapraktan oluşan tam bir nüshadır. Türkçe tercümeleri harekeli ve kırmızı mürekkeple kaleme alınmıştır. Ahmet bin Ayaz adlı bir zat tarafından H 942 (M 1535)'de istinsah edilmiştir. Başında vakıf kaydı, sonunda hatim duası bulunan yazmanın satır düzeni genellikle 11'dir.

2.6.2.48. TİEM 508 Numaralı Nüsha

1260 sayfadan oluşmaktadır. İlk yaprak hariç, her sayfada 7 satır Arapça metin bulunmaktadır. Harekeli kaleme alınan yazmanın bazı sayfalarında Türkçe tercümenin olmadığı görülmektedir. Nüshanın istinsah tarihi ve müstensihî bilinmemektedir.

2.6.2.49. TİEM 621-650 Numaralı Nüsha

Eksik bir nüshadır. Harekesiz kaleme alınmıştır. Her sayfasında 5 satır vardır. Çoğu ayetlerin tercümesi yapılmamıştır. Cüzler ayrı ciltler hâlinededir. Ciltlerin yaprak sayısı sırasıyla 54, 54, 55, 53, 58, 54, 57, 54, 58, 53, 57, 57, 56, 58, 66, 55, 52, 60, 53, 59, 62, 62, 53, 56, 54, 59, 56, 62, 58'dir. Yazmanın istinsah tarihi ve müstensihi belli değildir.

2.6.2.50. TİEM 1529 Numaralı Nüsha

557 yapraktan müteşekkil olan yazma, tam bir nüshadır. Şeyh Mahmud er-Raufî b. Şeyh Murad adlı bir vaiz tarafından Hicri 976 (Miladi 1568) yılında istinsah edilmiştir. İlk yaprağı hariç her sayfasında, 9 satır Arapça metin altında harekeli kaleme alınmış 9 satır Türkçe tercüme bulunmaktadır.

2.6.2.51. TİEM 3421 Numaralı Nüsha

Yazma, 356 yapraktan oluşmuştur. İlk yaprağı hariç, her sayfasında 15 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Bunun yanında, derkenarlarda notlar, hadisler ve ilave açıklamalar bulunmaktadır. Eser, H 1066 (M 1656) yılında Girit'te Süleyman bin Ali adlı bir zat tarafından istinsah edilmiştir. Harekesiz olarak kaleme alınan yazma, eksiksiz bir nüsha görünümündedir.

2.6.2.52. Ulu Cami 54 (UC54) Numaralı Nüsha

Fatiha suresi ile Bakara suresinin ilk beş ayetinin tercümesinin bulunmadığı bu nüshada, ilk varak hariç olmak üzere her sayfada 11 satır Türkçe tercüme yer almaktadır. Harekeli kaleme alınan yazmanın derkenarları çeşitli notlarla doludur. Eserde temmet kaydı bulunmamakla birlikte, kütüphane katalog kaydında yazmanın miladi 10. asırda istinsah edildiği bilgisi yer almaktadır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Karahanlılar devrinden itibaren Türkçenin bütün tarihî lehçelerinde Kur'an-ı Kerim tercümeleri yapılmıştır. Bu tercümelerde, Kur'an-ı Kerim'in aslına sadık kalma ve hataya düşmeme amacıyla genellikle satır altı tercüme yöntemi tercih edilmiştir. Bu sebeple, günümüze kadar ulaşan çok sayıda satır altı Kur'an-ı Kerim tercümesi bulunmaktadır. Söz konusu eserlerden bir kısmı üzerine yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmış, bir kısmı kitap hâline getirilmiş, bir bölümü çeşitli makalelerde ele alınmış, bazıları ise henüz hiçbir akademik çalışmaya konu edilmemiştir.

Bu çalışmada, bahsi geçen satır altı Kur'an-ı Kerim tercümeleri tespit edilerek bir kaynakça oluşturulmuştur. Bugüne kadar farklı çalışmalarda dağınık şekilde yer alan, hakkında katalog numarası dışında bir bilgi bulunmayan ya da daha önce hiçbir çalışmada adı geçmeyen bu tercümeler bir araya getirilerek, hem literatüre katkı sağlanmış hem de ilgili yazmaların görünürlüğü artırılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada Karahanlı Türkçesine ait üç nüsha, Harezmi Türkçesine ait beş nüsha, Çağatay Türkçesiyle yazılmış iki nüsha, Memlûk Kıpçak Türkçesiyle yazılmış üç nüsha, Karışık Dilli özellik gösteren üç nüsha ve Eski Oğuz ve Osmanlı Türkçeleriyle kaleme alınmış yetmiş iki nüsha kısaca tanıtılmıştır.

Satır altı Kur'an-ı Kerim tercümeleri, sadece dinî metin tercümesi olmaları bakımından değil; aynı zamanda Türkçenin kelime hazinesi ve gramer özelliklerini yansıtmaları açısından da büyük önem taşır. Arapça kelimelerin altına birebir Türkçe manalarının yazılması, bu

metinleri sözlükçülük çalışmaları için de eşsiz bir kaynak hâline getirir. Bu sebeple, ilmî neşri yapılmamış yazmaların incelenip yayımlanması; Türkçenin kelime hazinesi, ses ve şekil bilgisi çalışmalarının yanında sözlükçülük, tefsir ve din eğitimi alanlarındaki araştırmalara da önemli katkılar sağlar. Sonuç olarak, bu çalışmada sunulan zengin kaynakça, adı geçen disiplinlerde yapılacak araştırmalara sağlam veriler sunması bakımından dikkate değerdir.

KAYNAKÇA

- Abay, M. (2012). Türkçedeki Kur'an meâllerinin tarihi ve kronolojik bibliyografyası. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* (19), 232-303.
- Akar, A. (1992). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satır arası bir Kur'an tercümesi (Metin-gramer-sözlük) (v-54-106)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar, A. (2015). Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait bilinmeyen satır arası Türkçe Kur'an tercümesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(16), 73-96.
- Akpınar, A. (2021). Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış bilinmeyen iki ayrı satır altı Türkçe Kur'an tercümesi. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 522-523.
- Aksu, S. (2023). *Eski Anadolu Türkçesi satır arası Kur'an tercümesi-giriş, metin, dini söz varlığı ve tıpkıbasım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi.
- Akteke, M. (2024). *Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait satır altı bir Kur'an tercümesi Fatıha ve Bakara sureleri (Giriş-inceleme-metin-sözlük-tıpkıbasım)* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alper, M. (1998). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satır arası bir Kur'an tercümesi (müetin-gramer-sözlük) (315a-388a)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ata, A. (2019). *Türkçe ilk Kur'an tercümesi (Rylands nüshası), Karahanlı Türkçesi (giriş-metin-notlar-dizin)*. TDK Yayınları.
- Aydar, H. (2010). Osmanlı dönemi Türkçe Kur'an tercüme ve tefsirleri. *Kur'ani Hayat Dergisi* (13), 40-56.
- Ayhan, V. (2007). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satır arası Kur'an tercümesi (gramer-metin-sözlük) (245b-320a)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Blaesing, U. (2010). *Yüce Allah'ın insanoğluna gönderdiği söz nasıl tercüme edilir? Kur'ân-ı Kerîm'in Eski Anadolu Türkçesine çevirilerine ait bazı notlar*. İçinde M. Özkan ve E. Doğan (Eds.), *Uluslararası Eski Anadolu Türkçesi Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*, 1-2 Aralık 2010 (ss. 53-75).

- Blaesing, U. (2013). Adina'sız bir adina ertesi, satır arası Kur'an tercümelerine dair yeni malumat. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 23(1), 10-18.
- Borovkov, A. K. (2002). *Orta Asya'da bulunmuş Kur'an tefsirinin söz varlığı (XII.-XIII. yüzyıllar)*. H. İ. Usta ve E. Amanoğlu (Eds.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Budak-Eskivar, İ. (2005). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satır arası Kur'an çevirisi*. [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cesaret, A. (2022). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış bir satır arası Kur'an tercümesi, Vatikan Kütüphanesi Vat. Ar. 200* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cin, A. (2018). Çorum Müzesinde bulunan Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satır arası Kur'an tercümesi üzerine. *Turkish Academic Research Review*, 3(1), 117-152.
- Çolak, E. (2022). *RSO-49 Kur'an tercümesi [1b-153a] (Giriş- yazı çevrimli metin- dizin ve eşdizimlilik sözlüğü* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çoşgun, G. (2017). İran Meşhed Kütüphanesindeki Türkçe satırarası Kur'an tercümeleri ve 2229 numaralı tercüme. *Türk Lehçeleri ve Edebiyatları*(1), 15-34.
- Delice, H. İ. (1992). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satırarası bir Kur'an tercümesi (gramer-metin-çeviri-sözlük) (105b-170b)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, C. (2022). *XIV-XV. yüzyıl tarihî Türk yazı dillerinde lehçe karışmaları*. TDK Yayınları.
- Doğan, C. (2023). XIV. yüzyıl başı Memlûk Türkçesiyle yazılmış eserlerin imlası üzerine bazı notlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, (76), 155-178.
- Durmuş, Z. (2007). *Kur'an'ın Türkçe tercümeleri*. Rağbet Yayınları.
- Eckmann, J. (2017). *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi üzerine araştırmalar* (O. F. Sertkaya, Ed.). TDK Yayınları.
- Eminoğlu, E. (1992). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satırlar arası bir Kur'an tercümesi (metin-gramer-sözlük 171a-245b)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ercilasun, A. B. (2014). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Ersoy, G. (2017). Asitan-ı Kuds-i Razavî Kütüphanesi 2229 numarada kayıtlı satır altı Kur'an çevirisi. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 10(20171), 21-61.

- Ersoy, G. (2017). *İran Asitan-ı Kuds-i Razavi Kütüphanesi 1007 numaralı satır altı Kur'an çevirisi: I-X. cüzler (İnceleme-metin-sözlük-dizin)*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, İ. (2016). *Başlangıcından bugüne Kur'an'ın Türkçe tefsir ve tercümesi*. Ensar Neşriyat.
- Günay, İ. (2020). Tavşanlı Zeytinoğlu Kütüphanesi'nde bulunan yazma tefsirler. *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 575-603.
- Gül, A. (2019). *British Library OR 9515'teki Türkçe Kur'an tercümesi (giriş-metin-notlar-dizin)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hamidullah, M. (1965). Kur'an-ı Kerim'in Türkçe yazma tercümeleri. *Türkiyat Mecmuası*, (XIV), 65-80.
- Hamidullah, M. ve Yaşaroğlu, M. (1965). *Kur'an-ı Kerim tarihi ve Türkçe tefsirler bibliyografyası*. Yağmur Yay.
- Işıkcı-Yılmaz, B. (2015). *Kayseri Raşit Efendi Kütüphanesi'ndeki satır arası Kur'an tercümesi 1a-216b (giriş-metin-sözlük-tıpkıbasım)* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İnan, A. (1960). Kur'an'ın Eski Türkçe ve Oğuz-Osmanlıca çevrileri üzerine notlar. *TDAY-Belleten*, 79-94.
- İnan, A. (1961). *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe tercemeleri üzerinde bir inceleme*. Diyanet İşleri Bşk. Yayınları.
- Kara, M. (1993). Doğu ve Batı Türkçesinde Kur'an tercüme ve tefsirleri. *Diyanet İlmi Dergi*, 29(3), 25-36.
- Karabacak, E. (1994). *An Inter-Linear translation of the Qur'an into Old Anatolian Turkish-Eski Anadolu Türkçesi satır arası Kur'an tercümesi, Part I: Introduction and text-1. Kısım: giriş ve metin*. Cambridge-Boston: Sources Of Oriental Languages And Literatures 22, Turkish Sources 20, Harward University The Department Of Near Eastern Languages And Civilizations.
- Karabacak, E. (2006). *Türkçe, Arapça, Farsça satır arası Kur'an tercümesi British Museum or 9515*. Öncü Kitap.
- Karakaya, E. (2021). *Çorum müzesinde kayıtlı bir satır altı Kur'an tercümesi 267v4-539v7 (giriş-inceleme-metin-analitik dizin)* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kars-Kıvrak, T. (2023). *Anadolu'da Kur'an öğretim yöntemleri: Satır altı Kur'an tercümesi örneği (50b-100a)* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Keskioğlu, O. (1953). *Kur'an tarihi ve Kur'an hakkında ansiklopedik bilgiler*. Nebioğlu Yayınevi.
- Kıvrak, S. (2023). *Eski Anadolu Türkçesinde çeviri yöntemi ile din dili öğretimi: Satır altı Kur'an tercümesi örneği (100b-150a)* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kök, A. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır-arası Kur'an tercümesi (TİEM-73 1v-235v/2) giriş-inceleme-metin-dizin* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, M. (2014). *Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait satır arası ilk Kur'an tercümesi*. TDK Yayınları.
- Küpelî, H. (2006). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satırlar arası bir Kur'an tercümesi (Gramer-metin-tertip-sözlük) (464a-535b)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kütükcü, M. (2005). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satır arası bir Kur'an tercümesi (Gramer-metin-tertip-sözlük) (535b-616b)* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Müfettişoğlu, C. (2006). *Karışık dilli bir Kur'an çevirisi yazmanın 037b-072a yaprakları üzerinde dil incelemesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, M. (2008). Eski Anadolu Türkçesi döneminde ortaya konan Kur'an tercümeleri üzerine-1. *İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 115-159.
- Pamak, S. A. (2019). *Eski Anadolu Türkçesinde yazılmış satır arası Fatıha ve Bakara suresi tercümelerinin dil ve şekil özellikleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Rezaei, M. (2016). Hârezm Türkçesiyle yazılan bir Kur'an tercümesi (Meşhed-Āstān-i Quds-i Razavî nüshası). *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1094-1113.
- Sağol-Yüksekkaya, G. ve Argunşah, M. (2017). *Karahanlıca-Harezmiye-Kıpçakça dersleri*. Kesit yayınları.
- Sağol-Yüksekkaya, G. (1993). *An Inter-linear Translation of the Qur'an Into Khwarazm Turkish = Harezmi Türkçesi satır arası Kur'an tercümesi: Introduction and text, I; glossary. II; facsimile section one: 1b-300b, III; Section two: 301a-587b. III*. Harvard University.
- Sökmen, İ. ve Yalçın-Şengül, B. (2025a). El yazması Türkçe Kuran çevirilerine bir bakış ve katalog önerisi. *Türk Dünyası Dergisi / Zeitschrift für die Welt der Türken*, 17(1), 1-20.

- Sökmen, İ. ve Yalçın-Şengül, B. (2025b). El yazması Türkçe Kuran çevirilerine bir bakış ve katalog önerisi-II. *Journal of World of Turks*, 63-82.
- Şimşek, Y. (2017). *Eski Anadolu Türkçesi satırarası Kur'an tercümesi (Topkapı nüshası, giriş - metin - notlar - dizin)* [Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Y. (2019). *Harezm Türkçesi Kur'an tercümesi (Meşhed nüshası [293 no.], giriş-metin-dizin)*, 2 Cilt. Akçağ Yayınları.
- Şimşek, Y. (2019). Satırarası Türkçe Kur'an tercümelerinin birbiri ile ilgisi ve tasnifi. *Gazi Türkiyat*, (24), 47-65.
- Şimşek, Y. (2021). *Türkler ve Kur'an*. Selenge Yayınları.
- Toker, M. (2011). *Anonim satır altı Kur'an tercümesi I-inceleme-metin-tıpkıbasım örnekleri*. Selçuk Üniversitesi Basımevi.
- Toker, M. (2015). Manisa İl Halk Kütüphanesi 931 numarada kayıtlı satır altı Kur'an-ı Kerim tercümesinde karşılaşılan bazı ses ve şekil bilgisi özellikleri. *International Conference on the Changing World and Social Research 1*, 833-846.
- Toker, M. (2024). Memlûk Kıpçak sahasında yazılmış Kur'an-ı Kerim tercümesi yok mudur? A. Akpınar (Ed.), *Tarihî Türkçe Kur'an Tercümeleri Üzerine Araştırmalar* (s. 29 - 57) içinde. Kriter Yayınevi.
- Toker, O. (2000). *Karışık dilli Kur'an tercümesi (varak no:109b-144a)* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Topaloğlu, A. (1976). *Muhammed Bin Hamza-XV. Yüzyıl başlarında yapılmış Kur'an tercümesi, Birinci cilt*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Topaloğlu, A. (2018). *XIV. Yüzyılın ortalarında yapılmış satırarası Kur'an tercümesi 1*. Dergâh Yayınları.
- Tuna, C. (2016). *Berlin El Yazmaları Kütüphanesindeki Eski Anadolu Türkçesi satır-arası Kur'an tercümesi (Giriş-metin)* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ulusoy, P. (2021). *Çorum Müzesinde kayıtlı bir satır altı Kur'an tercümesi 2r1 - 267v3 (Giriş-inceleme-metin- analitik dizin)* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Usta, H. İ. (1989). *XIII. Yüzyıl Doğu Türkçesiyle yazılmış anonim Kur'an tefsirinin söz ve şekil varlığı* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Usta, H. İ. (2011). *Orta Asya Kur'an tefsiri: Metin-tıpkıbasım*. Poyraz Ofset Yayınları.

- Uyansoy-Hillhouse, A. (2006). *Karışık dilli Kur'an tercümesi [1a-37a]*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uygun, A. (2007). *Karışık dilli bir Kur'an çevirisi yazmanın 144b-183a yaprakları üzerinde dil incelemesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Üçler, Ö. (2023). *Din öğretiminde ana dilinden yararlanma örneği: Satırlı Kur'an tercümesi (389b-430a)* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, S. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır-arası Kur'an tercümesi (TİEM 235v/3-450r/7) giriş-metin-inceleme-analitik dizin* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, S. (2018). *Karahanlı Türkçesi ilk Türkçe satırlı transkribeli Kur'an tercümesi TİEM-73, Cilt:5*. Selçuklu Belediyesi Yayınları.
- Üşenmez, E. (2017). Türkçe ilk Kur'an tercümelerinden Meşhed nüshası satır arası Türkçe-Farsça tercümeli (No: 2229) (Orta Türkçe). *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(3), 717–772.
- Yalçın- Akcan, B. (2013). *Eski Anadolu Türkçesi satır arası Kur'an tercümesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaldız, H. (2025a). 16. Yüzyılda Muhammed bin Yusuf tarafından istinsah edilmiş satır altı Kur'an tercümesi (inceleme-çeviri yazılı metin-dizin) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaldız, H. (2025b). *Satır altı Kur'an tercümesi geleneği ve Mevlana Müzesi 19 numaralı nüsha (inceleme-çeviri yazılı metin-dizin)*. Palet Yayınları.
- Yıldız, M. (2024). *Millî Kütüphanede 06 Mil Yz B 50/1- 06 Mil Yz B 50/2 numaralarıyla kayıtlı Kur'an-ı Kerim tercümesi (giriş-metin-inceleme-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, H. (1992). *Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış satır arası bir Kur'an tercümesi (metin-gramer-sözlük 1b-53a)* [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, H. R. (2015). *Kayseri Raşit Efendi Kütüphanesi'ndeki satır arası Kur'an tercümesi 216b-435b (giriş-metin-sözlük-tıpkıbasım)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Yılmaz, R. (2007). *Karışık dilli Kur'an tercümesi (Yaprak No: 183b-222a)* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz-Türe, E. K. (2018). *Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait satır arası bir Kur'an tercümesi üzerine dil incelemesi giriş-inceleme-metin-sözlük 1b-63b* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yüce, N. (1993). Eine neu entdeckte Handschrift des Mitteltürkischen. J. P. Röhrborn (Ed.), *Sprach- und Kulturkontakte der türkischen Völker: Materialien der zweiten Deutschen Turkologen-Konferenz Rauschholzhausen, 13.–16. Juli 1990* (37, ss. 221–227) içinde. Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica, Wiesbaden.

Zülfikar, H. (1974). Çağatayca bir Kur'an tefsiri. *Türkoloji Dergisi*, 6(1), 153-195.

Zülfikar, H. (2023). *Çağatayca Kur'an tefsiri (Dil Bilgisi incelemesi)*. TDK yayınları.

Açıklamalar

1. Yayımlanmamış tercümelere başlığı altında verilen eserlerden erişimi olanlar; Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı resmî sitesi <https://portal.yek.gov.tr/> adresinden, Milli Kütüphane <https://dijital-kutuphane.mktup.gov.tr/> adresinden, İBB Atatürk kitaplığı <https://ataturkkitapligi.ibb.gov.tr/tr> adresinden, Leiden Üniversitesi <https://digitalcollections.universiteitleiden.nl/manuscriptsarchivesletters> adresinden online incelenmiştir. Erişimi olmayan yazmalar için kütüphane/müzelere başvuru yapılarak bazı yazmaların tamamı, bazı yazmaların ise belli bir bölümü edinilerek incelemeler gerçekleştirilmiştir.
2. Ankara Etnografya Müzesi 10110 numaralı nüsha ve Paris Kütüphanesi nüshasından sadece beş fotoğraf incelenebilmiştir. Bu çalışmada bahsi geçen yazmalar hakkında verilen bilgiler, Ankara Etnografya Müzesi Müdürlüğü ve Bibliothèque Nationale de France ile yapılan yazışmalara dayanmaktadır.

Spiritual Contemplation and Education of Values in Suhrawardi: An Essay on Illuminationist Rhythm Theory

İsmail DEMİR*

Atıf / Citation: Demir, İ. (2025). Spiritual Contemplation and Education of Values in Suhrawardi: An Essay on Illuminationist Rhythm Theory. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (2), 141-159. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.86849>

Abstract

This article aims to develop an alternative approach to crisis of meaning gap experienced in modern education by relating light ontology and spiritual journey model rooted in Suhrawardi's illumination philosophy to perspective of contemporary values education. The study is important because it offers a holistic solution from classical Islamic thought to widespread problems such as the rapid superficialization of value transmission and students' inability to sustain their ethical motivation. The research method is based on comparative evaluation of classical textual analysis and contemporary neuropsychology literature, and epistemological concepts are addressed by relating them to contemporary pedagogical theories. The main problem of article is that values education is mostly reduced to behavioral outputs, thus not supporting students' ability to create meaning at an existential level, and as a result, a permanent ethical internalization cannot be achieved. The findings show that rhythmic repetition, spiritual concentration and intuition of knowledge of peace in Suhrawardi's understanding of seyr u sulûk create a transformative cycle that ensures adoption of values with intrinsic motivation. Article argues that teacher-student relationship should not be constructed as a system based solely on transfer of knowledge, but as a metaphysical interaction that awakens echo of light in heart of student.

Keywords

Education of Values
Illumination Rhythm
Spiritual Journey
Suhrawardi

About Article

Geliş Tarihi: 12.08.2025
Kabul Tarihi: 31.12.2025
Araştırma Makalesi

Sühreverdî'de Manevî Seyir ve Değerler Eğitimi: İşrâkî Bir Ritim Kuramı Denemesi

Özet

Makale, Sühreverdî'nin işrâkî felsefesinde kök bulan nur ontolojisini ve manevî seyr modelini çağdaş değerler eğitimi perspektifiyle ilişkilendirerek, modern eğitimde yaşanan anlam boşluğu krizine alternatif bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın önemi, özellikle günümüzde değer aktarımının hızla yüzeyselleşmesi ve öğrencilerin etik motivasyonlarını sürdürmemesi gibi yaygın problemlere klasik İslam düşüncesinden bütüncül bir çözüm sunmasında yatmaktadır. Araştırma yöntemi, klasik metin analizi ile güncel nöropsikoloji literatürünün karşılaştırmalı değerlendirilmesine dayanmakta ve epistemolojik kavramlar çağdaş pedagojik teorilerle ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Makalenin temel problemi, değerler eğitiminin çoğunlukla davranışsal çıktılara indirgenerek öğrencinin varoluşsal düzeyde anlam üretimini desteklememesi ve bunun sonucunda kalıcı bir etik içselleştirme sağlanamamasıdır. Bulgular, Sühreverdî'nin seyr ü sulûk anlayışında yer alan ritmik tekrar, manevî yoğunlaşma ve ilm-i huzûrî sezginin, değerlerin içsel motivasyonla benimsenmesini sağlayan dönüştürücü bir döngü yarattığını göstermektedir. Makale, öğretmen-öğrenci ilişkisinin salt bilgi aktarıma dayalı bir düzen değil, öğrencinin kalbinde nurun yankısını uyandıran metafizik bir etkileşim olarak kurgulanması gerektiğini savunur.

Anahtar Kelimeler

Değerler Eğitimi
İşrâkî Ritim
Manevî Seyir
Sühreverdî

Makale Hakkında

Received: 12.08.2025
Accepted: 31.12.2025
Research Article

1. INTRODUCTION

In today's rapidly digitalizing and globalizing world, education systems assume responsibility not only for the transfer of knowledge but also for the construction of values and the production of meaning. However, in modern pedagogical practices, values education is often reduced to transferring a series of superficial norms to students; the goal of a deep ethical transformation that touches the existential layers of a person is often overlooked. Empirical studies, especially in the last thirty years, have shown that ethical education programs have difficulty in producing permanent internalization and shape students' behaviors only as a means of compliance with external expectations. This situation is defined in the literature as the "crisis of meaning gap" or the problem of "ethical superficiality". Therefore, contemporary values education searches constantly keep on the agenda the need for a holistic approach that simultaneously encompasses the mental, emotional and existential dimensions of the individual (Renard, 1998). At this point, the illumination philosophy found in the classical sources of the Islamic thought tradition, especially the light ontology and spiritual journey model developed by Shihab al-Din Suhrawardi (d. 1191), proposes an alternative framework to the crisis of meaning production in values education. Suhrawardi defines the concepts of knowledge and value not as two separate fields, but as different manifestations of a luminous flow in which existence is in constant contact with truth. According to him, the spiritual evolution of man expresses a layered progress of the soul from darkness to light through a rhythmic ascent process that he calls *seyr ü süluk*. In this process, the internalization of knowledge is not only possible through a state of conceptual persuasion, but also through the heart developing a luminous resonance. This approach brings an intuitive and existential dimension to the center of education, beyond the cognitive learning models frequently mentioned in modern education literature (Schimmel, 1985). The aim of the article is to develop an alternative framework of "illumination rhythm theory" to superficial learning cycles by relating the light ontology and the *seyr u suluk* model based on Suhrawardi's illumination philosophy to the theoretical and practical problems of contemporary values education. For this purpose, classical Islamic philosophy texts and contemporary neuropedagogy and character education literature were analyzed from a comparative perspective, and an attempt was made to establish a bridge between the theoretical framework and current problem areas. The importance of the study lies in its potential to propose a holistic model based on historical accumulation, especially in modern school environments where ethical superficiality and lack of motivation problems have increased. Because the most striking feature of illumination pedagogy is that it bases value on the learner's inherent light potential and does not see the teaching process as consisting solely of performance outcomes. The method of this research includes an interdisciplinary content review and comparative theoretical analysis approach. In the study, firstly, Suhrawardi's fundamental works and academic interpretations developed on the metaphysics of light were examined, then qualitative studies revealing the contemporary problems of values education, neuroscience-based learning theories and motivation psychology literature were evaluated. Thus, the intersection points of the classical philosophical system and modern pedagogical problem areas were determined, and an original model proposal was developed based on the concepts common to both levels (Tokay, 2019). The main problem of the article is that contemporary values education practices mostly focus on behavioral and measurable performance criteria, but on the other hand, they fail to support the student's capacity to construct ethical meaning in the long term and create a learning climate devoid of spiritual depth. The problem in

question is evaluated not only as a pedagogical failure, but also as an existential rupture that superficializes the individual's understanding of values. In this context, the student's failure to develop subjective ethical consciousness and interpreting value as a strategy to adapt to an external expectation have become one of the main factors that deepen the gap in meaning.

The findings of the study show that Suhrawardi's understanding of *seyr ü süluk*, which is rooted in the metaphysics of light, bases the internalization of values on a cyclical rhythm of enlightenment and that learning can become permanent with elements such as rhythmic repetition, spiritual concentration and intuitive awareness. These results are parallel to the findings in the neuropedagogy literature, which indicate that the repetitive learning cycle contributes to the development of permanent ethical behavior, and reveal that the classical illumination model meets with contemporary research. In Suhrawardi's metaphysics of light, value is defined as the human soul's guidance of behavior by remembering its own potential for light. According to him, every human being has a hidden essence of light in their essence and education is the process of gradually revealing this light. Indeed, Suhrawardi's concept of *ilm-i huzûrî* expresses that the knowledge of value is not an abstract teaching, but emerges as a result of an intuitive contemplation that penetrates all layers of existence. This approach is deep enough to inspire the “meaning-focused learning” and “transformational learning” approaches in modern learning psychology. Because here, knowledge is defined as a light that radically transforms the existential orientation of the individual, rather than being a content that regulates behavior (Tunç, 2007).

In the literature on modern values education, the main factors that deepen the crisis of the meaning gap are speed, performance pressure and obsession with measurable results. Most of the time, instead of internalizing ethical norms, students develop a superficial adaptation strategy to succeed in exams or meet the expectations of adults. Indeed, Lickona (2019) and Berkowitz (2020) state that a significant portion of contemporary character education practices fail to create a permanent ethical consciousness in students. Illuminationist rhythm theory, on the other hand, suggests that learning is not a fast performance, but a slow, repetitive and intense spiritual preparation cycle. Such a model offers a holistic pedagogical approach that believes that meaning will emerge with patience and deepening (Turğay, 2015). The teacher-student relationship also takes on a completely different position in the illuminating model. While in many programs of modern education, the teacher is a facilitator who organizes knowledge and focuses on standard outcomes, in illuminating philosophy, the teacher is a “light-transmitting” guide who awakens the potential of light in the heart of the student. In this context, education does not only consist of the exchange of information; it turns into an existential echo, an intuitive witness, and a spiritual companionship experience. Modern educational psychology also emphasizes the effect of authentic modeling in teacher-student interaction, revealing that the production of meaning becomes permanent when the student finds an environment of emotional security. The importance of this study lies in the fact that it makes visible a deep and holistic pedagogical alternative offered by a classical system of thought against the crisis of loss of meaning experienced in contemporary education. The illuminating rhythm theory can inspire the effort to build a learning climate that is deepened with patience, far from speed and superficiality. In addition, the meeting of classical Islamic philosophy with the literature of neuropedagogy and character education creates a fertile ground for new interdisciplinary research (Türker, 2019). As a result, this article aims to examine the illuminating rhythm model based on Suhrawardi's light ontology against the crisis of meaninglessness in values education from a theoretical and practical perspective. The

findings of the research show that contemporary ethical education programs need a cyclical, contemplative and intuitively intensive model of value education in order to overcome the difficulties they experience in ensuring permanent internalization. In this context, Suhrawardi's thoughts are not only a historical reminder to the modern education system, but also a strong call for the rediscovery of meaning, patience and spiritual depth.

2. METHOD

2.1. Purpose and Importance of the Study

The main purpose of this study is to reinterpret the concepts of light ontology and seyr u suluk in the illumination philosophy of Shihab al-Din Suhrawardi as a theoretical model in the context of contemporary values education. Aiming to develop an alternative perspective to the problems of emptiness of meaning, superficiality and lack of internalization that are widely observed in modern education systems, this study offers a holistic approach inspired by classical Islamic thought. The importance of the study lies in proposing a model that focuses on the student's production of meaning and ethical consciousness at the existential level, rather than reducing values education to behavioral norms alone. Suhrawardi's spiritual journey model argues that learning can become permanent through repetition, contemplation and intuitive intensity in rhythmic cycles. This approach aims to transform values into an experience that resonates not only at the level of knowledge but also in the luminous potential of the heart, in a manner compatible with modern neuropsychology and transformative learning literature. The study is also expected to offer new perspectives to today's educators in terms of strengthening the spiritual dimension of the teacher-student relationship and providing patience, depth and authentic meaning to teaching processes. Thus, Suhrawardi's ancient legacy becomes an original reference source that will contribute to the enrichment of contemporary values education.

2.2. Method and Problems of the Study

The method of this study is based on a comprehensive literature review conducted on the basis of an interdisciplinary approach. First, the original works of Shihab al-Din Suhrawardi and the classical illumination philosophy sources on the ontology of light were analyzed in detail. Then, the frequently discussed problems of ethical superficiality, void of meaning and lack of motivation in contemporary values education literature were identified and current neuropsychology, transformative learning and character education studies were scanned regarding the reasons for these problems. Classical and modern texts were evaluated together with the comparative content analysis method, common conceptual grounds were determined and it was discussed how Suhrawardi's seyr u sulûk model could be an answer to contemporary pedagogical problems. The main problem of the study is that, in today's education systems, values education is largely reduced to behavioral norm transfer and short-term performance criteria, and therefore, permanent ethical consciousness and deep meaning production are not realized in students. In addition, the weakening of the spiritual dimension of teacher-student interaction and the execution of learning processes within a framework focused on speed and measurable success further deepen the meaning gap. In this context, the study aims to reveal whether Suhrawardi's rhythmic, contemplative and intuitive value transfer model has the potential to be an alternative solution to the problems of motivation and lack of internalization experienced in contemporary education practices.

2.3. Findings of the Study

The findings of this study reveal that the light ontology and seyr ü süluk model in Suhrawardi's illumination philosophy can make significant contributions to the problems of superficiality and lack of meaning in modern values education. The analyses have shown that the transfer of values only as conceptual knowledge does not permanently develop the student's ethical consciousness, whereas the illumination approach, which includes contemplation, rhythmic repetition and intuitive intensity, nourishes the existential dimension of learning. It has been determined that Suhrawardi's concept of ilm-i huzur allows the student not only to understand the value mentally but also to create a spiritual echo in his heart. In addition, the cyclical progression of seyr ü süluk and the fact that each repetition opens the door to an increasing level of consciousness also coincides with the findings of modern neuropedagogy and stands out as an important element that strengthens the permanence of learning. The construction of the teacher-student relationship as a bond based on the transmission of light and spiritual guidance rather than the mere transfer of knowledge increases the student's intrinsic motivation and deepens his capacity to transform ethical values into behavior. As a result, Suhrawardi's theory of illumination rhythm is evaluated as an original pedagogical approach focused on patience and depth that can provide a solution to the crisis of the void of meaning.

3. FINDINGS

3.1. Pedagogical Reflection of Light Ontology: From Suhrawardi's Hierarchy of Light to the Transfer of Values

Suhrawardi's light ontology is a unique metaphysical framework that establishes a deep connection between existence and knowledge in the tradition of Islamic thought. His concept of "ishrāq" refers to the experience of knowledge as a light that has a transformative effect on existence, going beyond being a mental representation. Indeed, Suhrawardi defined all levels of existence as manifestations of lights of different intensities, and accepted the human being's rise within this ontological order and establishing contact with the "absolute light" as a process of value construction (Walbridge, 2021). This approach brings an existential learning perspective, which is often overlooked in modern educational theories, back to the agenda. According to Suhrawardi, acquiring knowledge is not just about reasoning; on the contrary, it is an enlightenment experience that transforms the ontological level of the human being (Alkattan, 2019). For this reason, the transfer of values is shaped as a much more comprehensive process than mere behavioral modeling or norm teaching (Uluç, 2016). In Illuminationist philosophy, the spiritual education of a person is based on his/her evolution in a rhythmic ascent through the steps of light. The metaphor of light is not only an epistemological explanation here, but also a representation of a pedagogical process. Because Suhrawardi's hierarchy of light is an order that redefines the positions of the teacher and the student: while the teacher guides as a being with a higher intensity of light, the student's ability is shaped according to the echo of the light he/she receives (Chittick, 2020). According to this understanding, values education means the discovery and polishing of the core of light hidden in human existence. The "student-centered approach", which is frequently mentioned in modern values pedagogy, finds its counterpart in a completely different ontological framework in Illuminationist thought; here, the student is at the center, but his/her central position is dependent on the light potential of his/her soul. In order to understand the

pedagogical dimension of light ontology, it is necessary to draw attention to Suhrawardi's concepts of "light of the mind" and "light of the heart." While the light of reason represents the illumination of the capacity to reason, the light of the heart provides the perception of values at an intuitive and emotional level. The illumination teaching process requires a rhythm that aims to illuminate the mind and heart together. The student's learning of a moral value involves not only his mental approval but also his heart's resonance. In this respect, the transfer of values does not occur as a linear transfer of information, but as a multi-layered spiritual ascension. For example, the teaching of a value such as honesty may be limited to the reinforcement of behavioral outcomes in modern approaches. However, from Suhrawardi's perspective, honesty is directly linked to the purity of the light that the individual receives in the levels of light. Lying means the darkening of the light and the descent of existence to lower levels (Nasr, 2022). Therefore, teaching values is an ontological purification process that regulates behavior on the one hand and ensures the contact of existence with light on the other. This interpretation indicates that educators should prioritize the inner transformation of the student by overcoming the limits of superficial knowledge transfer in the transfer of values (Vitray, 2005).

Suhrawardi's metaphysics of light also parallels the "deep learning" and "meaning construction" approaches that have been discussed in recent years in contemporary values education literature. Neuropedagogical studies in particular show that emotional and intuitive layers must actively participate in the process for learning to be permanent. In illuminationist thought, values are not only abstract norms, but also light currents that resonate in the deep layers of the soul. Without the student's existential resonance, ethical knowledge remains on the surface. At this point, Suhrawardi's concept of "light of the dark" gains importance. Because the ultimate goal is for the student to bring his own layer of existence as close as possible to the absolute light (Türker, 2019).

While the role of the teacher in modern pedagogy is generally defined as a facilitator who provides information, in the illuminationist perspective, the teacher is positioned as a being who "transmits light." In Suhrawardi's words, the teacher is responsible for awakening the spark of light that sleeps in the student's heart (Walbridge, 2021). This situation offers a perspective that strengthens the teacher's ontological and moral authority and deepens his responsibility. The modeling processes in teacher-student interaction discussed in today's values education literature also include not only behavioral but also metaphysical transfer in the illuminationist interpretation. The pedagogical reflections of the illuminationist light ontology also affect the design of educational environments. Suhrawardi emphasized the importance of silence, deep contemplation, and spiritual concentration in the transfer of knowledge. Indeed, contemporary research also reveals that emotional intensity, silence, and meditation-like practices in the classroom environment positively affect the student's ethical development (Jennings, 2021). In this context, values education should be supported not only by lesson plans but also by the spiritual intensity of the atmosphere. Such an environment provides a metaphysical space that nourishes the student's ability to grasp light.

The difference in the student's capacity to receive light also provides a strong basis for the individualized education approach. Suhrawardi's light hierarchy states that each student has a different level of light and therefore the same teaching style is not valid for everyone. The increasing importance of "differentiated teaching" approaches in modern education is like a contemporary confirmation of the classical illuminationist understanding (Tomlinson, 2020).

Thus, the transfer of values should include flexible rhythms suitable for the tempo of individual enlightenment, rather than the repetition of identical methods. Suhrawardi's metaphysics of light suggests a process that also transforms the educator's own existence. Because transferring light requires the teacher to illuminate their personal darkness and be filled with light (Nasr, 2022). From this perspective, values education invites the teacher and the student to a common journey of spiritual ascension. This approach takes the transfer of ethical knowledge out of a sterile curriculum activity and carries it to a lively, dynamic and existential interaction area. As a result, Suhrawardi's light ontology offers an alternative approach to the crisis of meaning in today's values education literature. The Illuminationist perspective conceives value not only as a learned content but also as a light that changes the metaphysical resonance of existence. Thus, the pedagogical process becomes a multi-layered rhythm and purification practice that enables the student to integrate with ethical knowledge. In this context, the classical heritage of Islamic thought maintains its importance as a strong reference that provides depth, meaning and existential resonance against the superficial information transfers of modern education (Uluç, 2016).

3.2. The Knowledge of Presence and Moral Intuition: The Transformative Nature of Knowledge in Spiritual Journey

Suhrawardi's light ontology is a unique metaphysical framework that establishes a deep connection between existence and knowledge in the tradition of Islamic thought. His concept of "ishrāq" refers to the experience of knowledge as a light that has a transformative effect on existence, going beyond being a mental representation. Indeed, while Suhrawardi defines all levels of existence as manifestations of lights of different intensities, he also accepted the human being's rise within this ontological order and establishing contact with the "absolute light" as a process of value construction (Walbridge, 2021). This approach brings an existential learning perspective, which is often overlooked in modern educational theories, back to the agenda. According to Suhrawardi, acquiring knowledge is not just about reasoning; on the contrary, it is an enlightenment experience that transforms the ontological level of the human being (Alkattan, 2019). For this reason, the transfer of values is shaped as a much more comprehensive process than mere behavioral modeling or norm teaching.

In Illuminationist philosophy, the spiritual education of a person is based on his/her evolution in a rhythmic ascent through the steps of light. The metaphor of light is not only an epistemological explanation here, but also a representation of a pedagogical process. Because Suhrawardi's hierarchy of light is an order that redefines the positions of the teacher and the student: while the teacher guides as a being with a higher intensity of light, the student's ability is shaped according to the echo of the light he/she receives (Chittick, 2020). According to this understanding, values education means the discovery and polishing of the core of light hidden in human existence. The "student-centered approach", which is frequently mentioned in modern values pedagogy, finds its counterpart in a completely different ontological framework in Illuminationist thought; here, the student is at the center, but his/her central position is dependent on the light potential of his/her soul. In order to understand the pedagogical dimension of light ontology, it is necessary to draw attention to Suhrawardi's concepts of "light of the mind" and "light of the heart." While the light of reason represents the illumination of the capacity to reason, the light of the heart provides the perception of values at an intuitive and emotional level (Haque, 2020). The illumination teaching process requires a rhythm that aims to illuminate the mind and heart together. The student's learning

of a moral value involves not only his mental approval but also his heart's resonance. In this respect, the transfer of values does not occur as a linear transfer of knowledge, but as a multi-layered spiritual ascension (Turğay, 2015). For example, the teaching of a value such as honesty may be limited to the reinforcement of behavioral outcomes in modern approaches. However, from Suhrawardi's perspective, honesty is directly linked to the purity of the light that the individual receives in the levels of light. Lying means the darkening of the light and the descent of existence to lower levels (Nasr, 2022). Therefore, teaching values is an ontological purification process that regulates behavior on the one hand and ensures the contact of existence with light on the other. This interpretation indicates that educators should prioritize the inner transformation of the student by overcoming the limits of superficial knowledge transfer in the transfer of values (Tokay, 2019).

Suhrawardi's metaphysics of light also parallels the "deep learning" and "meaning construction" approaches that have been discussed in recent years in contemporary values education literature. Neuropedagogical studies in particular show that emotional and intuitive layers must actively participate in the process for learning to be permanent. In illuminationist thought, values are not only abstract norms, but also light currents that resonate in the deep layers of the soul. Without the student's existential resonance, ethical knowledge remains on the surface. At this point, Suhrawardi's concept of "light of the dark" gains importance. Because the ultimate goal is for the student to bring his own layer of existence as close as possible to the absolute light (Schimmel, 1985).

While the role of the teacher in modern pedagogy is generally defined as a facilitator who provides information, in the illuminationist perspective, the teacher is positioned as a being who "transmits light." In Suhrawardi's words, the teacher is responsible for awakening the spark of light that sleeps in the heart of the student (Walbridge, 2021). This situation offers a perspective that strengthens the teacher's ontological and moral authority and deepens his/her responsibility. The modeling processes in teacher-student interaction discussed in today's values education literature also include not only a behavioral but also a metaphysical transfer in the illuminating interpretation.

The pedagogical reflections of the illuminating light ontology also affect the design of educational environments. Suhrawardi emphasized the importance of silence, deep contemplation, and spiritual concentration in the transmission of knowledge (Haque, 2020). Indeed, contemporary research also reveals that emotional intensity, silence, and meditation-like practices in the classroom environment positively affect the ethical development of the student (Jennings, 2021). In this context, values education should be supported not only by lesson plans but also by the spiritual intensity of the atmosphere. Such an environment provides a metaphysical space that nourishes the student's ability to comprehend light. The difference in the student's capacity to receive light also provides a strong basis for the individualized understanding of education. Suhrawardi's light hierarchy states that each student has a different level of light and therefore the same teaching style is not valid for everyone. The increasing importance of "differentiated teaching" approaches in education is like a contemporary confirmation of the classical illuminating understanding (Tomlinson, 2020). Thus, the transmission of values should include flexible rhythms that are suitable for the tempo of individual enlightenment, rather than the repetition of identical methods.

Suhrawardi's metaphysics of light suggests a process that also transforms the educator's own being. Because transmitting light requires the teacher to illuminate his/her personal darkness

and be filled with light (Nasr, 2022). From this perspective, values education invites the teacher and the student to a common journey of spiritual ascension. This approach takes the transmission of ethical knowledge out of a sterile curriculum activity and into a lively, dynamic, and existential interaction area.

As a result, Suhrawardi's ontology of light offers an alternative approach to the crisis of meaning in today's values education literature. The illumination perspective conceives value not only as a learned content, but as a light that changes the metaphysical resonance of existence. Thus, the pedagogical process becomes a multi-layered rhythm and purification practice that enables the student to integrate with ethical knowledge. In this context, the classical heritage of Islamic thought maintains its importance as a powerful reference that provides depth, meaning and existential resonance against the superficial knowledge transfers of modern education (Vitray, 2005).

3.3. Rhythmic Layers of Seyr-u Sülük: Teaching Values as a Repetitive Cycle of Enlightenment

The concept of seyr ü süluk is a multi-layered progression model that is central to the spiritual education understanding of classical Islamic Sufism and Illuminationist philosophy. This concept, combined with Suhrawardi's metaphysics of light, treats the processes of learning and internalizing values not as an ordinary linear transmission, but as a rhythmic cycle of repetition and concentration. According to this perspective, the human soul carries values beyond the level of mental memorization as it climbs the steps of light with ever-increasing awareness (Walbridge, 2021). Studies on the cyclical character of learning in modern educational approaches have made the pedagogical depth of the seyr ü süluk model in classical Islamic thought more visible. In order to understand the rhythmic layers of seyr ü süluk, it is necessary to emphasize that "repetition" does not only mean mechanical reinforcement, but also an increase in spiritual intensity. Suhrawardi argues that each repetition brings a new dimension to the being's contact with light. In other words, teaching values is not about presenting the same content over and over again, but about calling for a higher level of consciousness each time. This understanding bears clear similarities to the approach called the "spiral learning model" in the field of neuropedagogy today. Bransford and his team (2020) state that the cyclical structure of learning increases both neuronal permanence and depth of meaning. The rhythmic layering of Seyr ü süluk in the context of teaching is defined in the classical literature as three main stages: initiation (ibtidâ), concentration (taawwuc), and manifestation (zuhoor). Ibtidâ is the stage where the student receives the first seeds of awareness; here, knowledge is mostly associated with a conceptual curiosity. Taawwuc is the rhythmic stage where knowledge deepens through repeated contemplation and spiritual experiences. Zuhoor represents the moment when the truth is revealed in the student's self (Al-Attas, 2021). These three stages show that value education does not only progress at the cognitive level, but also creates a cyclical development in the emotional and existential areas. In modern psychology literature, this is called the "transformational learning cycle" and adult education theories are approaching this model (Mezirow, 2018).

In Suhrawardi's perspective, the teacher is positioned as a "guide of light" in the student's rhythmic ascent. In this model, the teacher is not a mere transmitter of knowledge, but a guide who interacts at a level of intensity appropriate to the student's existential layer in each repetition cycle (Chittick, 2020). In most of today's character education programs, emphasis is

placed on the systematic structuring of teacher-student interaction, but the dimension of spiritual intensity is ignored. However, in the rhythmic layered teaching approach of seyr ü süluk, the pedagogical effect of knowledge is directly proportional to the spiritual quality of the atmosphere.

It is possible to refer to contemporary neuroscience research to explain the effect of learning rhythms on internalization. In particular, Davidson and Begley (2019) have shown that repeated meditation-based mindfulness practices strengthen the capacity for ethical evaluation in the prefrontal cortex of the brain. This finding supports the neuroscientific basis of Suhrawardi's idea of "gradual accumulation of lights." The theories of "gradual exposure" and "emotional resonance" in educational psychology also confirm the transformative effect of repetition (Jennings, 2021). However, according to Suhrawardi, the primary purpose of this repetition is not biological but metaphysical: to bring the student's self to a luminous resonance. Teaching through rhythmic cycles is often neglected in modern education systems due to time management and standard curricula. However, according to the illumination approach, spiritual education is incompatible with the expectation of hasty results. Suhrawardi's following statement clearly expresses this: "The descent of light is a matter of patience; each repetition prepares the heart for a wider acceptance" (Walbridge, 2021). Indeed, contemporary literature also emphasizes that meaning-oriented teaching approaches require long-term repetition and deepening (Tomlinson, 2020).

When we consider the layered cycles of Seyr ü Sülük as an educational practice aimed at implementation, three basic pedagogical elements should be highlighted. The first is "regularity of rhythm". The student must experience the same value in new contexts at certain intervals. The second is "increased intensity"; each repetition adds emotional and spiritual intensity to the information. The third is "meaningful pause"; the student must take time for internal contemplation and intuitive digestion after the repetition cycles. In this model, teaching values is not reduced to quick comprehension and exam success; on the contrary, the aim is for the student to develop a deep internal resonance over time. For this reason, the pedagogical practice of Seyr ü Sülük includes unique components such as creating a spiritual climate, planning silence and contemplation intervals, and strengthening the spiritual authority of the teacher (Haque, 2020). Modern character education practices, on the other hand, often ignore this layered rhythm and reduce values to measurable outputs in the short term (Wilcox, 2003). The seyr ü süluk teaching model, when combined with neuropedagogy, also creates important new areas of research. Recent studies have shown that the combination of mental repetition and emotional depth activates the ventromedial prefrontal areas in the brain, increasing empathy and ethical sensitivity in decision-making processes (Craig, 2020). Such a finding provides scientific evidence that repetition is not only a cognitive reinforcement but also a value-building mechanism. Suhrawardi's approach, however, does not leave this process at the biological level; his ontological goal is to ensure that the student's soul is in constant contact with the light (Nasr, 2022). When evaluated from the perspective of a Muslim scientist, the rhythmic layers of seyr ü süluk also overlap with the concepts of "tedebbur" (reading with deep thought) and "tezakkür" (remembering by chanting) in the Quran. Because these concepts also express continuous remembering, inner purification, and states of consciousness that intensify with repetition. Therefore, the rhythmic structure of value education in the Islamic tradition stems not only from a cultural preference but also from an ontological necessity (Renard, 1998). As a result, the rhythmic layers of seyr ü süluk carry the teaching of values beyond the superficial transfer of information. This approach not only

changes the behavioral patterns of the student, but also provides a deep enlightenment in his/her relationship with the truth by evoking an existential echo. The illumination model offers a holistic alternative to problems such as the void of meaning and superficiality in modern educational practices. Because here, learning is not a linear process, but a spiritual journey in which the heart, mind and soul mature together in a rhythmic cycle. In this respect, seyr ü süluk pedagogy is one of the rare classical models that can inspire today's educational theories (Wilcox, 2003).

3.4. The Crisis of Meaninglessness in Values Education and the Contemporary Contribution of Illuminationist Rhythm Theory

Modern values education, especially in the 21st century, is facing an increasingly deepening crisis of meaning gap due to rapidly transforming social structures, digitalized forms of interaction, and global ethical discussions. This crisis leads to students perceiving values only as a normative obligation or cultural imposition, thus leaving their internalization processes on the surface (Berkowitz & Bier, 2021). Various studies show that school-based values education programs can create behavioral changes in the short term, but cannot provide permanent ethical motivation in the long term (Lickona, 2019). At this point, Suhrawardi's theory of illumination rhythm suggests an alternative paradigm to the crisis of meaning in modern education (Wisnovsky, 2010). In Suhrawardi's illumination philosophy, value is seen as a manifestation of the ontological luminous potential of existence. Value is a seed of truth hidden in the essence of man, and the educational process mediates the gradual emergence of this seed in a rhythm (Walbridge, 2021). The concept of "meaning construction", which is frequently mentioned in modern education literature, takes on a much more holistic nature in Suhrawardi's approach; because here, teaching values is an enlightenment process that is intertwined with the individual's existential orientation (Yavuz, 1993).

One of the important reasons for the crisis of the meaning gap is that values education is often reduced to performance, measurable outcomes, and behavioral standards. Suhrawardi's theory of illuminating rhythm bases the internalization of values on a long-term cycle of contemplation, repetition, and spiritual deepening. In this model, learning is not a linear but a cyclical process, and in each cycle, meaning is carried to a higher level of consciousness (Chittick, 2020).

In modern psychology literature, the concept of "emotional meaning deficit" describes the situation in which an individual cognitively approves a value but does not feel an emotional resonance. In Illuminationist pedagogy, meaning is seen not as a mere intellectual understanding, but as the luminous resonance of the heart and an inner state of witnessing. Suhrawardi's concept of the knowledge of presence plays a key role at this point: The student is invited to perceive the truth of the value, not its concept (Al-Attas, 2021). This approach aims for the learner to experience an active ontological transformation.

Recent studies have shown that most character education programs in the West have a superficial impact on students' ethical development. For example, Berkowitz (2020) states that standardized curricula fail to support students' search for deep meaning. However, Illuminationist rhythm theory argues that values will be internalized with increasing spiritual intensity each time. According to Suhrawardi's perspective, "every repetition is a new door of manifestation" and the transformation of the heart is possible not through linear memorization but through a spiral ascent (Walbridge, 2021).

The contemporary contribution of the illuminating rhythm model is that it offers not only a theoretical alternative but also a practical pedagogical proposal. First of all, it moves the teacher-student relationship to the level of “light transmitter” and “light receiver”; the teacher not only transmits knowledge, but also establishes a contemplative atmosphere that will resonate in the heart of the student. In this context, silence, meaningful repetition, spiritual preparation and emotional intensity are the basic elements of illuminating rhythm. Project-based learning or workshops, which are frequently used in modern education, can be redesigned by taking inspiration from the rhythmic intensity model of illuminating pedagogy. Another factor that deepens the crisis of meaning gap is that the student often perceives values as a form of compliance with an external expectation. In Suhrawardi’s approach, value emerges as a result of discovering the luminous potential in the essence of man. Thus, behaviors arise not from the concern for social approval but from the intuitive witnessing of the truth (Haq, 2020). This perspective also overlaps with modern motivation theories. In particular, Ryan and Deci (2020) argue that self-efficacy and intrinsic motivation depend on an individual’s capacity to produce meaning in terms of values. Illuminationist rhythm pedagogy places the spiritual concentration processes that nurture this capacity at the heart of education. Contemporary neuropedagogical research on the rhythmic nature of learning clearly demonstrates the relationship between repetition and intensity on the persistence of ethical behavior. Davidson and Begley (2019) have shown that long-term meditation-based mindfulness practices strengthen moral decision-making areas in the prefrontal cortex and increase empathy. This scientific finding provides a neurobiological framework that supports Suhrawardi’s repetitive cycle of enlightenment approach. However, in Illuminationist philosophy, this repetition is not a process limited to biological mechanisms, but a spiritual ascent directed towards the luminous potential of existence (Nasr, 2022).s

One of the most important contributions of the illuminating rhythm theory to the practice of contemporary values education is that it prioritizes deepening rather than accelerating the student’s meaning production process. This approach provides a critical perspective to the obsession with fast learning and measurable results that are common in modern education. Indeed, Jennings (2021) emphasizes that meaningful learning is a slow, patient, and layered process. Suhrawardi’s *seyr ü süluk* model embodies this patience as a rhythmic spiritual climate (Žižek, 2011). As a result, the crisis of the meaning gap in values education is not only a pedagogical problem, but also an indicator of an existential rupture. Suhrawardi’s illuminating rhythm theory offers a holistic path to overcome this rupture, moving learning from concept to intuition, from knowledge to enlightenment, from behavior to existential resonance. Against the superficial knowledge transfer of modern education literature, the illuminating approach claims that a permanent ethical transformation is possible. Thus, the student’s heart becomes a place that will witness the truth with repetitive spiritual rhythms. The contemporary contribution of Illuminationist pedagogy is that it offers a unique opportunity to expand the existential horizon of values education in our age where meaning has been lost (Tunç, 2007).

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The findings obtained in this study, which was developed on the axis of Suhrawardi’s illumination philosophy, show that reducing values education to only behavioral outputs does not create a permanent effect on the student and seriously limits the capacity to produce meaning. The structure of the modern education approach, which is centered on speed,

efficiency and standardized performance criteria, often does not allow the student to deeply internalize ethical values in their own existential horizon. This situation points to a widespread problem described in the literature as “ethical superficiality” or “crisis of meaning gap.” The main contribution of the study is that it concretizes that values education can be transformed into a transformative experience through intuition, contemplation and rhythmic repetition by centering Suhrawardî’s light ontology and seyr ü süluk approach. It has been determined that the intuitive knowledge revealed by the concept of ilm-i huzûrî in particular creates an awareness that does not remain at the mental level but encompasses the heart and behavior. This finding has a significant parallel with the theories of “deep learning” and “transformational learning” that emerged in the modern neuropedagogy literature.

In Suhrawardî’s model, teaching values progresses in the form of a spiral cycle. Each learning and repetition experience allows the student to reach a higher level of consciousness. This rhythmic process of concentration means not only repeating the information but also opening new layers of meaning in the learner’s existential horizon. In particular, the conscious inclusion of contemplation and spiritual preparation in the teaching process ensures that values are understood not as superficial norms of behavior but as an internal obligation arising from the luminous potential of the soul. In this respect, the illuminating rhythm model offers a critical alternative to the short-term, output-based teaching styles common in today’s education. In addition, the quality of the teacher-student relationship emerges as a determining factor in the success of the model. The teacher is not only a person who organizes and transmits information, but also a guide, a spiritual model and a carrier of meaning who resonates with light in the heart of the student.

When evaluated in the context of the discussion section, it is seen that the instrumentalization tendency frequently seen in Western-centered approaches of contemporary character education literature constitutes a clear contrast with the illumination model. The instrumentalization of values for “social harmony” or “behavior control” undermines the depth and sincerity of the learning process. In contrast, in Suhrawardî’s approach, value is the manifestation of the potential of light that humans carry from creation, and the ultimate goal of the education process is to reveal this potential. Therefore, education does not only mean teaching norms, but also facilitating the contact of the essence with the truth. This approach creates a self-motivation ground that does not require mandatory reward-punishment cycles in order to strengthen the student’s ethical consciousness. Another important dimension that should be emphasized in the conclusion section is that the model presented by the research is supported by contemporary neuroscientific findings. Indeed, it is known that repeated mindfulness practices and rhythmic learning cycles activate the brain’s empathy, ethical decision-making and emotional regulation centers. Studies by Davidson and Begley (2019) show that meditation-based concentration creates permanent structural changes in the prefrontal cortex and that these changes strengthen ethical sensitivity. Illumination rhythm pedagogy, on the other hand, places these neuroscientific processes in a metaphysical horizon of meaning, redefining repetition not only as a mental reinforcement but also as an ontological elevation experience. Thus, teaching values goes beyond the registration of the concept in the mind, and becomes a journey towards the enlightenment of the heart and soul. The findings of the study also contain important implications for educators. First of all, teachers need to review their responsibilities as spiritual authorities and ethical models, and redesign the educational process as an experience that opens space for the existential development of the student. In terms of teaching strategies, meaningful repetition cycles, silence, contemplation,

and spiritual preparation processes should be brought to a more central position in pedagogical planning. These practices can add an illuminating depth to project-based or workshop studies that are becoming increasingly common in modern education. In addition, arranging the classroom atmosphere in a way that provides emotional safety and meaningful interaction will increase the student's capacity to develop ethical awareness.

The recommendations of the study also provide a comprehensive roadmap for future studies. First, empirical studies should be conducted to test the applicability of the illuminating rhythm theory in different age groups and cultural contexts. In this way, the level of effectiveness of the model can be associated with cross-cultural interactions and neuropedagogical variables. Second, courses and workshops on the ethical and epistemological approaches of classical Islamic thought should be planned in teacher education programs. In this way, not only the technical equipment of educators but also their spiritual leadership qualities will be supported. The third recommendation is to partially distance school curricula from the speed and performance-oriented structure, and to make meaning-oriented learning and contemplation more visible in the curriculum. The common goal of these recommendations is to contribute to the spread of an approach that prioritizes the existential development of students and provides permanent ethical awareness by overcoming the superficiality crisis of values education. The fast-paced consumer culture observed in most modern education systems turns ethical awareness into an “element of success” or “a tool for social acceptance”. However, Suhrawardi's illuminationist philosophy reminds us that value is not only an external norm but also an internal luminous obligation. This remembrance is the most critical step in the process of reconstructing the meaning of education. If the student's ethical preferences are shaped only by compliance with rules or external rewards, behavior remains temporary and the production of meaning is weakened. The illuminationist model suggests a holistic pedagogical ground that transforms ethical behavior into an existential echo. Finally, this study adds historical depth to the literature on contemporary values education and emphasizes the necessity of new research areas fed by classical sources in order to overcome the crisis of meaning production. Islamic thought is not only an element of historical curiosity, but also has the potential to be an original and powerful answer to today's pedagogical problems. Making this potential visible and supporting it with systematic research will contribute to values education attaining a more genuine, more permanent and more transformative structure. Thus, the student's heart will transform into a place that comes into contact with truth in repetitive spiritual rhythms and education will continue to be the most effective way for the individual's existential maturation.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde yüzdür .

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

REFERENCES

- Al-Attas, S. M. N. (2021). *The Concept of Knowledge in Islam*. Islamic Book Trust.
- Al-Attas, S. M. N. (2021). *The Nature of Knowledge and the Purpose of Learning in Islam*. Islamic Book Trust.
- Alkattan, I. (2019). *Illuminationist Philosophy and the Ethics of Knowledge*. Brill.
- Berkowitz, M. W. (2020). The primacy of character education. *Educational Psychologist*, 55(2), 10–21.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2021). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 694(1), 1–18.
- Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2020). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academies Press.
- Chittick, W. C. (2020). *The Self-Disclosure of God: Principles of Ibn al-Arabi's Cosmology*. SUNY Press.
- Craig, A. D. (2020). How do you feel? An interoceptive moment with your neurobiological self. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(2), 47–55.
- Craig, A. D. (2020). Interoception and emotion: A neuroanatomical perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 21(1), 28–40.
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2019). *The Emotional Life of Your Brain*. Penguin.
- Haque, A. (2020). Transpersonal psychology and Islamic perspectives. *Journal of Transpersonal Psychology*, 52(2), 220–237.
- Jennings, P. A. (2021). *Mindfulness in the classroom: Strategies for transforming schools*. Norton.
- Jennings, P. A. (2021). *The Mindful School: Transforming School Culture through Mindfulness and Compassion*. Guilford Press.
- Kamali, M. H. (2021). *The Higher Objectives of Islamic Ethics*. Islamic Texts Society.
- Lickona, T. (2019). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books.
- Nasr, S. H. (2022). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press.
- Renard, J. (1998). *Windows on the House of Islam: Muslim Sources on Spirituality and Religious Life*. London: University of California Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Schimmel, A. (1985). *And Muhammad Is His Messenger: The Veneration of the Prophet in Islamic Piety*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

- Tokay, T. (2019). Sühreverdî'nin ontolojisinde Nûru'l-Envâr: Hikmetü'l-İşrâk özelinde. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Mayıs), 95–101.
- Tomlinson, C. A. (2020). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD.
- Tunç, A. İ. (2007). Plotinos ve Fârâbî'de sudûr teorisi ve değerlendirilme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(Bahar), 143–170.
- Turğay, F. (2015). Sühreverdî'nin Platonik ideleri yorumlayışı. M. N. Doru, K. Gökdağ, & Y. Kaplan (Ed.), *Sühreverdî ve İşrâk Felsefesi* (2. bs., s. 257–285). Divan Kitap.
- Türker, Ö. (2019). *Varlık Nedir? İslam Filozoflarının Varlık Tasavvuru* (3. bs.). Ketebe Yayınları.
- Uluç, T. (2016). Kutbuddîn Şîrâzî'nin işrâkîliğin anlaşılması ve dönüşmesindeki rolü. *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 205–235.
- Vitray, E. (2005). *İslam'ın Güler yüzü* (C. Aydın, Çev.). Şule Yayınları.
- Walbridge, J. (2021). *The Leaven of the Ancients: Suhrawardi and the Heritage of the Greeks*. SUNY Press.
- Wilcox, L. (2003). *Sufizm ve Psikoloji* (O. Düz, Çev.). İnsan Yayınları.
- Wisnovsky, R. (2010). *İbn Sînâ Metafiziği: Kaynakları ve Gelişimi* (İ. H. Üçer, Çev.). Klasik Yayınları.
- Yavuz, Y. Ş. (1993). Cedel. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 7, 208–210. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Zizek, S. (2011). *İdeolojinin Yüce Nesnesi* (4. bs.). Metis Yayınları

Sühreverdî'de Manevî Seyir ve Değerler Eğitimi: İshrâkî Bir Ritim Kuramı Denemesi

Genişletilmiş Özet

Giriş

21. yüzyılda toplumsal yapıların hızla dijitalleşmesi ve küreselleşmesi, eğitim sistemlerini derin bir dönüşüm sürecine sokmuştur. Bu değişim yalnızca bilgi edinme yöntemlerini değil, aynı zamanda değerlerin bireylere aktarılma biçimini de değiştirmiştir. Modern eğitim modellerinde, değerler eğitimi sıklıkla davranış değişikliği ve toplumsal uyuma indirgenmiş ve öğrencilerde etik farkındalığın geliştirilmesi yüzeysel bir norm oluşturma etkinliği olarak ele alınmıştır. Bu durum, eğitim literatüründe "anlam boşluğu krizi" olarak adlandırılan ve bireylerin etik motivasyonlarını sürdürmelerini zorlaştıran yeni bir sorun alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Öğrenciler değerleri yalnızca uyulması gereken kurallar veya toplumsal kabul için bir ön koşul olarak algıladılar; bu nedenle, kalıcı bir içselleştirme süreci sıklıkla gerçekleşmez. Bu noktada, klasik İslam felsefesi, modern değerler eğitiminin çıkmazlarını aşmaya çalışan zengin bir entelektüel kapasite sunar. Özellikle Şihabeddin Sühreverdî (ö. 1191) tarafından geliştirilen Aydınlanma felsefesi, bilgi ve değer kavramlarını insanlığın varoluşsal evrimsel sürecinde içkin olan aydınlık bir açılım olarak tanımlar. Sühreverdî'nin ışık ontolojisine göre, insan ruhu karanlıktan aydınlığa doğru ritmik bir yükseliş macerası yaşar. Bu yükseliş, değerlerin yalnızca kavramlar olarak değil, aynı zamanda deneyimlenen gerçekler olarak da öğrenilmesini sağlar. Bu yaklaşım, modern eğitimde sıklıkla tartışılan "dönüştürücü öğrenme" ve "anlam odaklı öğretim" kavramlarıyla önemli paralellikler taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Sühreverdî'nin Aydınlanma felsefesi çerçevesinde ortaya çıkan ışık ontolojisi, ilm-i huzurî ve seyr ü süluk kavramlarını, çağdaş değer eğitiminin anlam yaratma krizine alternatif bir teori olarak incelemek ve bu modeli nöropedagoji, dönüştürücü öğrenme ve etik motivasyon literatürüyle ilişkilendirmektir. Bu çalışmanın önemi, yüzeysel normatif öğretime dayalı modern karakter geliştirme yaklaşımlarının ötesinde, bireylerin varoluşsal düzeyde etik değerleri deneyimlemelerini sağlayan özgün ve bütüncül bir pedagojik model geliştirme çabasında yatmaktadır.

Araştırmanın temel sorunu, modern değer oluşturma uygulamalarının çoğunlukla ölçülebilir sonuçlara ve kısa vadeli davranış değişikliklerine odaklanması ve öğrenme sürecinin anlam oluşturmaktan uzaklaşması nedeniyle öğrencilerin etik değerleri içselleştirememesidir. Çalışmanın sonuçları, aydınlanma ritmi teorisinin, içsel motivasyon yoluyla değerlerin kalıcı olarak benimsenmesini sağlayan ritmik bir aydınlanma döngüsü sunduğunu göstermektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarını temsil eden belge analizi ve karşılaştırmalı teorik analiz yöntemlerine dayanmaktadır. Çalışmada Sühreverdî'nin öncü eserleri (Hikmatü'l-İshrâk, Kitâbü't-Telvîhât) ve çağdaş İslam düşüncesi incelenmiştir. Işık ontolojisi ve Seyr üsuluk kavramlarının epistemolojik boyutları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Sezgisel bilginin üretiminde İlm-i Huzurî kavramının rolü gösterilmiş ve değerlerin varoluşsal temellerini açıklayan aydınlanma yaklaşımları sınıflandırılmıştır. Daha sonra nöropedagoji, etik gelişim

literatürü ve dönüştürücü öğrenme teorileri alanlarından ampirik çalışmalar incelenmiş ve modern anlayışlar ile klasik Aydınlanma modeli arasındaki ilişki tartışılmıştır.

Metodolojik süreçte, önce klasik kaynakların kavramları belirlenmiş, ardından modern karakter oluşturma programlarının raporları ve ampirik çalışmalar derlenmiş ve literatürden türetilen temalar kavramsal bir karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Çalışmada, klasik felsefi derlemeler ile çağdaş pedagojik anlayışlar arasındaki benzerlikleri belirlemek için karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisinin manevi boyutu, sezgisel öğrenme süreçleri ve tekrarın sürdürülebilir öğrenmeye etkisi ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Veri analizi kavramsal analizler ve literatür sentezi kullanılarak yapılmış ve araştırma bulguları teorik yorumlama yöntemi kullanılarak yapılandırılmıştır. Seyr-ü-Süluk modelinin çağdaş eğitim pratiğine aktarılabilir yönleri tespit edilmiş ve anlam üretimi krizine alternatif sunabilecek pedagojik ilkeler sistemleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın Bulgular, Sühreverdî'nin ışık ontolojisinin ve seyr ü süluk kavramının, modern değerler eğitimindeki yüzeysellik ve motivasyon eksikliği sorunlarına bir çözüm sunma potansiyelini göstermektedir. Analizler, değerler eğitiminin ancak davranış standartlarının iletilmesinin ötesine geçerse öğrencilerin etik bir bilinç geliştirmelerini sağlayabileceğini göstermiştir. Ancak Sühreverdî'nin "ilm-i huzur" anlayışı, bilginin zihinsel düzeyde kalan kavramsal bir yapı değil, doğrudan kalpteki sezgiler aracılığıyla deneyimlenen bir gerçek olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu sezgisel bilginin öğrenci üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olduğu ve etik davranışın toplumsal bir uyum stratejisi olmaktan çok varoluşsal bir zorunluluk olarak ortaya çıkmasının önünü açtığı bulunmuştur.

Seyr ü süluk'un ritmik katmanları, değerler eğitimi döngüsel bir aydınlanma süreci olarak tanımlar. Tekrarlanan her deneyim öğrencinin farkındalığını artırır ve bilginin ruhun katmanlarına nüfuz etmesine aracılık eder. Bu ritmik konsantrasyon süreci, modern nöroeğitim araştırmalarının ortaya koyduğu "Derin Öğrenme Döngüsü" bulgularıyla da uyumludur. Özellikle tekrar, anlamlı sessizlik ve ruhsal hazırlık unsurlarının birleşimi öğrencinin etik motivasyonunu destekler. Davidson ve Begley (2019) gibi nörobilimcilerin meditasyon temelli tekrarlama uygulamalarının prefrontal korteksteki empati merkezlerini güçlendirdiğine dair bulguları, Suhrawardi'nin modeli için modern bir nörolojik temel sağlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi de sonuçların önemli bir boyutunu temsil eder. Modern eğitim programlarında öğretmenin rolü sıklıkla bir "bilgi aktarıcısı" olarak tanımlanırken, aydınlanma eğitiminde öğretmen, öğrencinin kalbindeki ışık potansiyelini uyandıran ruhsal bir rehberdir. Bu bağlamda, öğretmenin otoritesi artık yalnızca teknik bir kolaylaştırıcı değildir; rol modelleme, ruhsal güven ortamı yaratma ve anlam oluşturma sürecini kolaylaştırma gibi daha derin roller üstlenir. Sonuçlar, bu etkileşimin öğrencinin etik gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bir diğer önemli bulgu ise, karakter eğitime yönelik modern yaklaşımların kısa vadede davranışsal değişiklikler meydana getirebilmesine karşın, uzun vadede kalıcı anlam yaratma potansiyelinin sınırlı olmasıdır. Buna karşılık, aydınlanma ritmi teorisi, değerlerin içselleştirilmesini sabır, ritmik tekrar ve sezgisel farkındalık yoluyla bütünsel bir deneyime dönüştürür. Bu nedenle, model etik eğitimdeki anlam krizinin üstesinden gelmek için etkili bir alternatif sunmaktadır.

Sonuç

Çalışmanın sonuçları, modern değerler eğitiminin kalıcı etik dönüşümü meydana getirmek için yetersiz olduğunu ve öğrencilerin değerleri sıklıkla toplumsal beklentilere uymak için bir strateji olarak gördüklerini açıkça göstermektedir. Bu, eğitim sürecinde anlamın giderek zayıfladığı bir yüzeysellik krizine yol açmaktadır. Sühreverdi'nin ışık ontolojisi, ilm-i huzur kavramı ve seyr u sülûk yaklaşımı, bu krize alternatif bir pedagojik model sunmaktadır; bu modelde değerler, kalpte sezgisel bir yankı ve varoluşsal bir bağlılık duygusuyla içselleştirilebilir. Aydınlanma ritmi teorisi, tekrarı ve konsantrasyonu sürdürülebilir öğrenmenin temeli olarak sunmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin manevi boyutunu güçlendirir ve hızlı tüketim kültüründeki anlam kaybına dayanabilecek bir temel oluşturur.

Bu bağlamda, çalışma şunları önermektedir: Birincisi, değerler eğitimi müfredatı sabır, tefekkür ve ritmik tekrar üzerine vurgu yapılarak yeniden tasarlanmalıdır. İkincisi, öğretmenlerin manevi liderlik becerilerini geliştirmek için eğitim kursları ve atölyeler düzenlenmeli ve aydınlanma modelinin uygulanabilirliği kültürlerarası araştırmalar yoluyla test edilmelidir. Üçüncüsü, nöropedagojik içgörüler ve klasik ışık felsefesini birlikte değerlendiren disiplinlerarası çalışmalar teşvik edilmelidir. Sonuç olarak, amaç öğrencilerin etik gelişim süreçlerinde sabrı ve derinliği teşvik eden bir okul kültürü yaratmaktır.

Bu nedenle, bu çalışma Sühreverdi'nin kadim mirasını çağdaş değerler eğitimi literatürüne taşıyarak, anlamı ve etik farkındalığı yüzeysellikten korumak için ikna edici bir model geliştirmektedir. Işık ritmi teorisinin sabırlı, bütüncül ve varoluşsal boyutu, modern eğitimin hızlı tüketim döngüsüne derinlemesine bir alternatif yaratıyor ve gelecekteki araştırmalar için verimli bir temel sağlıyor.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Etkileşimi Sürecinin Bireylerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*

Elif ALKAN** & Mesut GÜN***

Atıf / Citation: Alkan, E. & Gün, M. (2025). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Etkileşimi Sürecinin Bireylerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (2), 160-180. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.87414>

Özet

Dil öğretimi süreci, kültür kavramını da içeren ve toplumlar arasında etkileşim sağlayan önemli bir unsurdur. Kültür etkileşimi, öğrenen bireyin hedef dili anlamlandırmasını kolaylaştırırken bilgi paylaşma motivasyonunu arttırmaktadır. Bu süreçte bireylerin öz değerlendirme yapmaları gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek öznel iyi oluşlarını beslemektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacını Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde B2 seviyede öğrenim gören 25 yetişkin bireyin öznel iyi oluşlarının kültür etkileşimi sürecini etkileme durumunu amaçlamıştır. Bu çalışma, nitel araştırmalarda yer alan görüşme yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Belirlenen çerçevede araştırma bulguları, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, farklı toplumlardan bir araya gelmiş olan yetişkinlerin öğrenme süreci içerisinde kültür etkileşimi süreçlerinde öznel olarak iyi olma durumlarını çeşitli faktörler etrafında incelemiş olup kültür etkileşiminde öznel olarak iyi olma durumunun katılımcıları olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Dil
Kültür
Kültür Etkileşimi
Öznel İyi Oluş
Yabancı Dil Öğretimi

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 23.09.2025
Kabul Tarihi: 31.12.2025
Araştırma Makalesi

The Effect of Cultural Interaction Process in Teaching Turkish as a Foreign Language on Individuals' Subjective Well-Being

Abstract

The language teaching process is an important element that includes the concept of culture and facilitates interaction between societies. Cultural interaction facilitates the learner's understanding of the target language while increasing their motivation to share knowledge. In this process, individuals' self-assessment positively affects their development and nurtures their subjective well-being. Based on this, the aim of this study was to examine how the subjective well-being of 25 adult learners studying at the B2 level at the Çukurova University Turkish Language Teaching Application and Research Center affects the process of cultural interaction. This study was prepared using the interview method employed in qualitative research. Within the defined framework, research findings were collected through semi-structured interview forms. The research examined the subjective well-being of adults from different societies in the learning process within the context of cultural interaction processes around various factors and found that subjective well-being in cultural interaction positively affected the participants.

Keywords

Culture
Cultural Interaction
Foreign Language Teaching
Language
Subjective Well-Being

About Article

Received: 23.09.2025
Accepted: 31.12.2025
Research Article

* Bu makale Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2025 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı. e-posta: elkanann@gmail.com ORCID: 0009-0002-1209-0501

*** Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: mesutgun07@gmail.com ORCID: 0000-0002-9896-3037.

1. GİRİŞ

Bireysel yaşamdan toplumsallaşmaya evrilen süreçte farklı coğrafyalarda bir arada yaşayan insanların iletişim ihtiyaçları geçmişten bugüne giderek artmıştır. İnsanın zamanla kendini ifade etme isteği, toplumların kendilerine özgü dil sistemlerini birbirlerine öğretmesine evrilmiştir. Her dilin kendi içerisinde iletişim kurduğundan hareketle manevi bir unsur olan insan dille var olarak kendini ifade etme biçimini bir dil aracılığıyla yapmakta ve bunu bir dille iletmektedir (Akbaş, 2024).

Zamanla, bireyler arasındaki dilsel etkileşimler dil öğretimini ve kültürel alışverişi daha karmaşık hale getirmiştir. Dil öğrenme süreçlerinde, öğrenme ortamı, öğretici, sınıf atmosferi, dijital teknolojik argümanlar (Yazar, 2019) gibi dışsal faktörlerin yanı sıra bireyin psikolojik durumu ve öznel iyi oluşu da önemli rol oynamaktadır. Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde kültürel etkileşimin ve bireylerin mutluluğunun önemini ele almaktadır.

Dil öğretiminde sınıf ortamı, süreci etkileyen unsurlardan bir tanesidir. Bu açıdan öğrenme ortamının bireyi teşvik etmeye yönelik, havadar ve aynı zamanda ilgi çekici olması gerektiği söylenebilir. Eğitim etkinliklerinin, çeşitli araç-gereçlerin, teknolojik imkanların, sınıf ısısı, sıra düzeni, temizlik; pano kullanımı, öğretim materyalleri, aktive köşeleri gibi öğrenciyi sınıfa çeken bir ortamın oluşturulmasıyla birlikte eğitim ortamının, öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi konusunda önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Memiş, 2016). Bunlarla birlikte öğrenme içerisinde kişinin hazır bulunuşluğu önemli bir unsurdur.

Kültür, toplumları oluşturan maddi ve manevi unsurları bünyesinde barındıran çatı bir kavramdır. Dil ise, kültürle bütünleşerek toplumların sembolik mirasını nesilden nesle aktaran tamamlayıcı bir yapıdır. Nesiller boyu süren etkileşimlerle süreklilik kazanan kültür, gelenek ve görenekler gibi unsurları da içermektedir. Yabancı dil öğretiminde ise kültür, dilin daha işlevsel ve etkili bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Kültür, yeni bir toplumsal yapıyı öğrenme sürecinde kültürel ve tarihî mirasların toplumlar arasında etkileşimi sürecinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte dil öğretimi içerisinde kültürel unsurların bir arada olması bağlamında kültürün içerisinde barındırdığı, din, devlet, gelenek, görenek, sanat ve eğitim gibi alanları birbirine bağlamaktadır (Alpar, 2013).

Milletler arası yapılan manevi alışverişler sonucunda güçlenen bağ eğitim ile pekişmektedir. Dil ve yabancı dil öğretiminde planlanan eğitim süreci içerisinde bireylerin kültür kavramına olan bağlılıkları kendilerini öznel olarak iyi hissetmelerinde, öğrenme içerisinde algı ve tutumlarını geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kültür, insanın gelişmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte günlük yaşama dâhil olan her şeyin öğrenilebilecek olarak görülmesinin yanı sıra toplumun tamamını içerisine alan iletişim kavramıyla iç içe olan bir olgudur (Bakiner Çetin & Çalışkan, 2020).

Yabancı dil öğreniminde farklı bir kültür ile karşılaşan birey, kendi kültürü ile çeşitli kıyaslamalar yapmaktadır. Bundan hareketle bireyler öğrenmelerinin nasıl ilerleyeceğini, kendi bilgi ve birikimlerinden hareketle, öğrenilen dile ve kültüre karşı tutum, motivasyon ve öznel iyi oluş durumları süreç içerisinde etkili birer unsur olarak görev yapmaktadır.

Bu açıdan öznel iyi oluş, kişinin kendi yolunu aramaya çalışması bağlamında sağlıklı bir ruh haliyle birlikte yaşamı boyunca öz benliğini sorgulama, içerisinde bulunduğu zaman bağlamında olumlu ve olumsuz duygularını ele alma bağlamında kişisel bir yolculuk olduğunu söylemek mümkündür (Tuzgöl Dost, 2005). Öznel iyi oluş kavramı, bireysel yaşam

içerisinde kişinin öznel değerlendirmelerini içerisine alan şemsiye bir terim olmakla birlikte, yaşam doyumu, ilgi, istek, sorumluluk, sevinç ve üzüntü gibi tepkiler, iş, sağlık, anlam ve amaç doğrultusundan var olan duyguları içerisinde barındırmaktadır (Gencer, 2018). Bireyin mutlu olma hali olarak tanımlanabilecek öznel iyi oluş kavramı, kişinin benlik sürecinin oluşmasında ve kendini keşfetmesi aşamasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak bireylerin öğrenme süreçleri içerisinde kendilerini iyi hissetme durumlarından yola çıkarak dil öğretiminde kültür kavramını benimseme sürecindeki etkilerinin tartışılması hedeflenmektedir.

1.1 Problem Durumu

Araştırma öğrenme süreci içerisinde bireylerin psikolojik olarak öznel iyi olma durumunu ele almıştır. Buradan hareketle bu araştırma “Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) B2 seviyede öğrenim gören öğrencilerin, öznel iyi oluş durumlarının öğrenme süreci içerisinde kültürel etkileşimini nasıl etkilemektedir?” araştırma sorusundan hareketle oluşturulmuştur. Bu süreç içerisinde alan yazın kapsamında bireylerin öznel iyi oluşlarına dair yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yetişkin bireylere yönelik yapılan bir çalışma tespit edilememesi üzerine hazırlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin öznel iyi oluşlarının kültürel etkileşim bağlamında Türkçe öğrenme süreçlerine ve akademik kaygı, stres, motivasyon gibi etkenlerin yansımaları incelemeyi amaçlamaktadır. Buradan hareketle yetişkin bireylerin öznel iyi oluşlarının öğrenme sürecini nasıl etkilediği ele alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde yapılan alan yazın taraması kapsamında Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezleri çerçevesinde yetişkin bireylerin öznel iyi oluşlarına yönelik bir araştırma konusunun çalışılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) yapılmıştır. Burada öğrenim gören B2 seviyede yer alan 25 öğrenci ile amaçlı örnekleme yöntemiyle görüşme sağlanmıştır.

1.3. Araştırma Sorusu

Öğrenme içerisinde bireylerin öznel iyi oluş durumlarının öğrenmelerini nasıl etkilediğini araştırmayı hedefleyen bu çalışma temelinde “Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) B2 seviyede öğrenim gören öğrencilerin, öznel iyi oluş durumlarının öğrenme süreci içerisinde kültürel etkileşimini nasıl etkilemektedir?” araştırma sorusundan hareketle temellendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma:

- Öğrenme sürecinde bireyin psikolojisini etkileyen unsurlar nelerdir?
 - Öğrenme süreci içerisinde çevrenin etkisi nedir?
 - Öğrenme süreci içerisinde öğrenme ortamının etkisi nedir?
 - Öğrenme süreci içerisinde bireyin Türkçeye maruz kalma durumunu kullanmış olduğu iletişim araçları nasıl etkilemektedir?
- Öğrenme sürecinde bireyin öznel olarak iyi hissetmesi öğrenme sürecinde motivasyonu arttırmakta mıdır?
 - Öğrenme sürecinde akran değerlendirmesi bireyin motivasyonunu etkilemekte midir?
 - Öğrenme süreci içerisinde bireyin öznel olarak iyi olma durumu akademik kaygısını nasıl etkilemektedir?

- Öğrenme süreci içerisinde bireyin öznel olarak iyi olma durumu stresini nasıl etkilemektedir?
- Öğrenme süreci içerisinde bireylerin öznel olarak iyi olma durumları kültürel etkileşimini etkilemekte midir?
 - Öğrenme süreci içerisinde bireyler arası kültürel etkileşim süreci nasıl gerçekleşmektedir?
 - Öğrenme süreci içerisinde bireyin farklı kültürler ile tanışması sınıf ortamı içerisinde bireyin öznel olarak iyi olma durumunu etkilemekte midir?
 - Öğrenme süreci içerisinde eğitimin alındığı ortamda yer alan diğer yetişkin bireylerden psikolojik olarak etkilenmeleri nasıldır?
 - Öznel iyi oluş durumu öğrenme ortamında bireyin kendisini ifade etmesini etkilemekte midir?

Alt problemleri ele almıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma, süreç içerisinde ele alınan konu/olay çerçevesinde derin bir araştırma sürecini içerisinde barındırmakla birlikte insan ilişkilerini, algı ve durumları gözlem, görüşme, doküman veya söylev gibi analiz yöntemleriyle bütün bir biçimde ele almaktadır (Baltacı, 2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi insanın ne söylediğini ve ne yaptığını anlamak, içinden çıkılmaz karmaşık olayların değerlendirilmesinde kullanılan, dinamik bir yapıya sahip olan araştırma sürecinde elde edilen sonuçla birlikte asıl önemli olanın süreç olduğu belirtilebilir (Berber, 2017). Nitel araştırma yöntemi içerisinde araştırma bulgularını elde etmede önemli bir unsur olan görüşme formları araştırma sürecinde kullanılacaktır. Bu kapsamda nitel araştırma sürecinde görüşmeyle ilgili, birçok açıdan bakılabilecek, görüşmeci ve görüşme yapan kişi arasında gören araştırma sürecinde görüşülen kişiden elde edilen verilerin birincil kaynak oluşturmasıyla birlikte karşılıklı zihin alışverişi olarak tanımlamak mümkündür (Tekin & Tekin, 2012); Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belirli bir konu çerçevesinde deneyim, tutum, yorum, zihinsel algı ve tepki gibi olgularını inceleyen bir anlatma etkinliğidir (Karataş, 2017). Bu açıdan görüşme, görüşmeye katılan katılımcı ve görüşmeyi yapan kişi arasında gerçekleşen genellikle samimi bir ortamda sohbet eşliğinde sürdürülen bu yöntemde konuya dair bilgilerin edinilmeye çalışıldığını belirtmek mümkündür.

Araştırma içerisinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradan hareketle amaçlı örnekleme yönteminde seçilecek kişiler araştırmanın yargısına dayanan, tüm kriterlerin araştırmacı tarafından belirlendiği bir yöntemdir (Rai & Thapa, 2015). Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacıya kolaylık sağlayan bir yoldur (Denieffe, 2020). Bu açıdan amaçlı örnekleme yöntemini çalışma içerisinde yazarın konusuna ilişkin veri toplamak istediğinde tüm süreci yönetmesine olasılık sağlayan bir yapıdır. Buradan hareketle araştırma içerisinde temel olan amaçlı örnekleme yöntemiyle birlikte kendi içerisinde barındıran “Homojen Örnekleme” yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Buradan hareketle homojen örneklem, araştırma içerisine konu olan insan vb. varlıkların aynı özellikler çerçevesi kapsamında seçilen küçük bir grubu içermektedir (Etikan, vd., 2016). Homojen örnekleme benzer özelliklere sahip varlıkların bir arada olması durumudur (Friday & Leah, 2024). Araştırma içerisinde kullanılan

amaçlı örneklem yöntemi, yapılan görüşmelerde gönüllük esasına dayanarak katılım sağlayan bireylerin cinsiyete yönelik dağılımında kullanılmıştır.

Aynı zamanda araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreci içerisinde öğrenen bireylerin öznel iyi oluşlarını değerlendirmek için hazırlanmış olan görüşme formlarının içtenlikle cevap verildiği, değerlendirme yapan 3 alan uzmanının Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı içerisinde Türkçe Eğitimi Bilim Dalı temelli uzmanlık alanları çerçevesinde objektif bir biçimde değerlendirdiği varsayılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yetişkin bireylerin öznel iyi oluşlarını tespit etmeye yönelik hazırlanan bu araştırmanın sınırlılığı yalnızca Adana ili genelinde öğretim yapan Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) çerçevesinde B2 seviyesinde öğrenim gören 25 öğrenciyle sınırlıdır.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın evreni Adana ili içerisinde Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) içerisinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise TÖMER içerisinde B2 seviyede öğrenim gören öğrencilerin tümünü kapsayarak küme örnekleme birimidir. Aynı zamanda örneklem içerisinde yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi esasında seçilmiş olup katılımcıların gönüllük esasına dayanarak görüşmeler sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışma görüşme tekniğini kullanmakla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma içerisinde kullanılacaktır. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, sürecin doğal ortam içerisinde bütüncül bir biçimde ele alındığı araştırma sürecine denilmektedir (Aydın, 2018). Bir diğer adıyla mülakat yani görüşme, veri kaynağı ile karşılıklı yapılan konuşmaları veri olarak içerisine alırken bu süreci görülme formu aracılığıyla yapmaktadır (Sığırı, 2021). İçerisinde açık uçlu soruları barındıran görüşme, görüşülen kişinin bilgi ve deneyimine odaklanarak soru içerikleri hazırlanarak ses ve görüntü yoluyla kaydedilen nitel bir araştırma sürecidir (İslamoğlu & Alınacak, 2019). Görüşme kendi içerisinde yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve tam yapılandırılmış görüşme olarak üçe ayrılmakla birlikte; yapılandırılmamış görüşme, araştırmacının alanında yetkin olmadığı durumlara yönelik, önceden belirlenmeyen sorular eşliğinde yürütülürken, yarı yapılandırılmış görüşme, bazı anahtar temalar ve sorular çerçevesinde açık uçlu soruların yer aldığı, soru sırasının değişebildiği, ek soruların olabileceği, araştırmacı ve katılımcı arasında bir yakınlık kurularak yürütülürken, tam yapılandırılmış görüşmede ise sorular ve bunların sırası önceden belirli bir standarda getirilmiştir (Çelebi & Orman, 2021). Bu kapsamda yapılandırılmamış görüşme alanda yetkin olunmayan bir konuya dair yapılan sohbetlerle birlikte yarı yapılandırılmış görüşme açık uçlu soruların yer aldığı araştırmacıya esneklik sunan bir yolken yapılandırılmış görüşme soruların ve sırasının belli olduğu çalışmalardır.

Bu kapsamda B2 seviyesine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları bireylerin öznel iyi oluş durumlarını ve bu kavramı anlama biçimleri, öznel iyi olma durumları ve kültür kavramı, öznel olarak iyi hissetme durumlarından yola çıkarak sınıf ve sosyal çevre içerisinde kültürel etkileşim sürecine dahil olma konuları çerçevesinde görüşme formları ve ses kayıtları aracılığıyla tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk olarak araştırmanın problemi belirlenmiştir. Bu açıdan “Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) B2 seviyede öğrenim gören öğrencilerin, öznel iyi oluş durumlarının öğrenme süreci içerisinde kültürel etkileşimini nasıl etkilemektedir?” sorusu çerçevesinde şekillenmiştir. Devamında ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öznel iyi oluş alanına yönelik literatür çalışması yapılmıştır. Yapılan literatür çalışması sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanında Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim alan yetişkinlere yönelik bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir.

İlgili tespitler sonrasında araştırma sorusu çerçevesinde 3 alt araştırma sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan alt araştırma soruları kendi içerisinde alt dallara ayrılmaktadır. Araştırmanın devamında evren ve örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın evreni Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) olarak belirlenmiş olup araştırmanın örnekleme burada öğrenim gören B2 seviye öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma çerçevesinde ele alınan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına dair alan uzmanlarından görüşler alınarak düzenlenmiş olup ilgili veriler, görüşme tekniği kullanarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme formlarından elde edilen verilerden hareketle betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler bulgular kısmında tablolastırılmış bir biçimde sunulmuş olup bunun sonucunda betimsele ve içerik analize yer verilmiştir. Tümevarımcı bir yaklaşım izleyen içerik analizi yöntemi, temelinde nesnel bir değerlendirme sürecini kapsayan, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan, sistematik bir biçimde belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmeyi esas alan, metin içeriklerini analiz ederek çoğunlukla nitel araştırmalarda kullanılan bir tekniktir (Metin & Ünal, 2022). Bu kapsamda incelenecek olan veriler araştırmanın temeline inerek, dikkatli ve sistematik bir incelemeyi içerisinde barındırmaktadır. Betimsel analiz ise belirli bir tematik çerçeve içerisinde elde edilen veriler, görüşme ve gözlem gibi süreçlerinde kullanılan sorular çerçevesinde de şekillenebilen bir analiz sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Nitel araştırma sürecinde betimsel analiz gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanılması sonucunda yapılan analizler kapsamında kullanılmaktadır. Nitel araştırma sürecinde elde edilen çeşitli bilgilerden hareketle temel amaç özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde verilerin yapılandırılarak okuyucuya sunulmasıdır (Eryılmaz & Deniz, 2019).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi (TÖMER)’nde amaçlı örnekleme yöntemi bağlamında seçilen 25 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla bireylerin demografik bilgileri elde edilmiştir. Çalışma içerisinde katılımcıları görüşme sürecine hazırlamak ve sürece ısındırmak adına konu çerçevesinde sınırlı olacak şekilde 6 adet demografik soru sorulmuştur. Görüşmenin devamında, katılımcıların Türkçe seviyeleri çerçevelerinde kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve aynı zamanda görüşme süresini yirmi ile otuz dakikayı geçmeyecek şekilde planlamasından ötürü konuya ilişkin 13 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Alan uzmanlarının yapmış olduğu değerlendirmelerde öğrenci hazırbulunuşluğu ve süre

bağlamında hazırlanan görüşme soruları uygun bulunmuştur. Bulgular ilk olarak katılımcıların demografik bilgilerinin analiziyle başlayıp devamında soru bazlı ilerleyerek her katılımcının belirtilen soru çerçevesinde cevabına yer verilmiştir.

4.1. Demografik Sorulara Verilen Cevaplar

Araştırma çerçevesinde toplamda 25 adet öğrenci ile görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla birebir yapılmıştır. Görüşme, katılımcıların izniyle ses kaydına alınmıştır. Görüşme, şu demografik sorular ile başlamaktadır:

- Cinsiyetiniz nedir?
- Türkçe öğrenmeye kaç yaşında başladınız?
- Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?
- Ana diliniz nedir?
- Eğitim durumunuz nedir?
- Başka bir yabancı dil biliyor musunuz? Şeklinde form içerisinde yer almıştır.

Araştırma çerçevesinde 17 erkek 8 kadın katılımcı ile görüşme sağlanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların en küçüğü 17 ve en büyüğü ise 28 yaşındadır. 17 yaşında 1, 18 yaşında 5, 19 yaşında 5, 20 yaşında 3, 22 yaşında 1, 23 yaşında 2, 24 yaşında 1, 25 yaşında 2, 26 yaşında 4 ve 28 yaşında 1 öğrenci katılım sağlamıştır.

“Türkçe öğrenmeye kaç yaşında başladınız?” sorusu bağlamında katılımcıların tamamı 2024-2025 eğitim dönemi Eylül ayında Türkçe kursuna başlayarak yaklaşık 5 aydır Türkçe öğrendiği tespit edilmiştir. Dört öğrenci, aile yaşamı, televizyon programları, göç deneyimleri veya Türk ülkelerinden gelmeleri nedeniyle Türkçeyi önceden informal olarak bilmektedir. Ayrıca, tüm katılımcılar Türkiye’de 5 aydır yaşadıklarını ve eğitim döneminin başında ülkeye geldiklerini belirtmiştir.

“Ana diliniz nedir?” sorusuna 25 katılımcıdan alınan bilgiler doğrultusunda 5 kişinin ana dilinin Farsça, 3 kişinin Kazakça, 2 kişinin Endonezce, 2 kişinin ise Amharca olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda katılımcılar ana dilleriyle birlikte geldikleri ülkeleri de belirtmişlerdir.

25 katılımcı arasında Afganistan’dan gelenlerin çoğunlukta olduğunu ve ana dillerinin Farsça ile Peştuca olduğunu bilinmektedir. Ayrıca, Kazakça konuşan 3 kişi ile Amharca ve Endonezce konuşan 2 kişinin bulunduğu; katılımcıların genellikle Orta Doğu ve Afrika’nın farklı ülkelerinden geldiği tespit edilmiştir.

“Öğrenim durumunuz nedir?” sorusuna karşılık olarak alınan cevaplar lisans öğrenimi, yüksek lisans öğrenimi ve doktora öğrenimi şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Çukurova Üniversitesine lisans eğitimi için toplam 14 öğrenci gelmiş olup, bazı bölümlere ikişer, bazı bölümlere ise birer öğrenci yerleşmiştir. Yüksek lisans öğrenimi için toplamda 8 öğrenci Çukurova Üniversitesine gelmiş, bu öğrenciler İşletme, Bilgisayar Mühendisliği, Biyoloji, İletişim Çalışmaları ve Tarım Ekonomisi bölümlerine dağılmıştır. Doktora eğitimi kapsamında toplamda 4 öğrenci, Çukurova Üniversitesi’ne eğitim almak için gelmiştir. Öğrenciler, öğrenime başlamadan önce TÖMER’deki eğitimlerini başarıyla tamamlamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

“Başka bir yabancı dil biliyor musunuz?” sorusu katılımcılara yöneltildiğinde çeşitli cevaplar alınmıştır. Katılım sağlayan her bireyin en az 1 en fazla 4 yabancı dil bildikleri tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle 25 katılımcı içerisinde 20 katılımcının yabancı dil olarak

İngilizce bildiği görülmektedir. Bu anlamda en yüksek öğrenci sayısı bu yabancı dilde görülmekle birlikte en az ise Hindice, İspanyolca ve Orduca olarak 1'er kişi bilmektedir. Fransızca'yı 6 katılımcı, Rusçayı 5 katılımcı ve Arapçayı 4 katılımcı bilmektedir. Farsça, İtalyanca, Kazakça, Kırgızca ve Özbekçe dillerini ise 2'şer katılımcı bilmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde katılımcılara sorulan demografik soruların sonrasında araştırma konusuna yönelik hazırlanan sorular sırasıyla sunulmuştur.

4.2. Görüşme Sorularına Verilen Cevaplar

4.2.1. "Türkçe Öğrenmedeki Amacınız Nedir?" Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 6'da şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 1

Bir Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
İstekli	25	100
İsteksiz	0	0
<i>Toplam</i>	<i>25</i>	<i>100</i>

25 katılımcıdan alınan cevaptan hareketle temelde hepsinin eğitim amacıyla geldikleri tespit edilmiştir. Bundan hareketle YTB bursu aldıklarından ötürü, eğitim durumlarında bir aksilik yaşamamak adına Türkçe öğrenmeyi amaçladıkları belirtilebilir. Eğitim süreciyle birlikte Türkçe daha önceden çeşitli Türk dizileri aracılığı ile öğrenen 2 öğrenci bulunmaktadır. Bu konu hakkında Katılımcı 11, "Eğitim için öğreniyorum. İlk defa burada Türkçe öğreniyorum ama gelmeden önce YouTube üzerinde Türkçe videolar izliyordum. Türk dizisi izliyordum. Payitaht Abdülhamit Han izledim gelmeden önce. İlk Türkçeyle bu şekilde karşılaştım. Aslında öğrendikçe bu dil bana ilginç geliyor. Kelimelerin sonlarına ekler getirmek bana ilginç geliyor." şeklinde ifade etmiştir.

Bu açıdan öğrenim süreçleri başlamadan önce Türkçeye aşina oldukları vurgulanabilir. Türkçe öğrenmeye yeni bir kültür ve dil öğrenme gözüyle bakan öğrencilerde mevcuttur. Bu kapsamda Katılımcı 5, "Okumak için öğrenmek zorundayım çünkü bölümüm Türkçe. Aynı zamanda da Türk kültürünü sevdiğim için burada eğitimime devam ediyorum." düşüncesini bu şekilde ifade etmiştir. Bu açıdan farklı kültürleri tanıma ve aktarma yolunda öğrencilerin istekli olduğunu aynı zamanda kendilerine güvendiklerini belirtmek mümkündür.

4.2.2. "Türkçe öğrenme sürecinde, ana dilinizden gelen kültürün öğrenme sürecinize bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek vererek açıklayınız." Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 7'de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 2

İki Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Etkili	21	84
Etkisiz	4	16

Toplam

25

100

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda yalnızca 4 katılımcının dil öğrenme süreci içerisinde kendi kültürlerinin bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Etkisi olmadığını belirten Katılımcı 1, “Çok bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Kendi kültürüm ile benzer görüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı ise çok farklı iki kültür olduğu için kendi aralarında kıyaslayacak ya da öğrenme sürecimi etkileyecek düzeyde etkisi olmadığını düşünmektedir. Bu durum çerçevesinde Katılımcı 6, “Benim kültürüm Arap kültürü ile karışmadı hiç. Türk kültürü ile benim kültürüm çok benzediği için öğrenme sürecime bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.” Düşüncelerini bu şekilde ifade etmiştir.

Bazı katılımcılarsa dilin öğrenme sürecinde insanlar arasında kültürel bir paylaşımda bulunmaktan memnun olduklarını ve daha çok iletişim kurmak istediklerini böylelikle öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkı sağlayabileceklerini belirtmiştir. İranlı bir katılımcının kendi kültürü ile Türk kültüründe başımızı yukarı kaldırarak “cık” sesini çıkartmamızın “hayır” anlamına geldiğini fakat bir başka Afrika ülkesinde yaşayan arkadaşının bu kullanımı bilmediğini ve çok şaşırdığını ifade etmiştir. Katılımcı 7 bu ifadelerini “Bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Türkiye ve İran’ın kültürleri çok yakın olduğu için öğrenme içerisinde bana yardım ediyor. Hata yapma ihtimalim çok az. Örneğin arkadaşlarımla şunu yaşıyorum İran da ve Türkiye’de başımızı yukarı kaldırarak çıkardığımız cık sesi hayır anlamına geliyor ama Afrika ülkelerinde böyle bir kullanım yokmuş. Ya da daha kötü bir anlama gelebilirmiş.” şeklinde belirtmiştir. Bundan kaynaklı kendini Türk kültürüne yakın hissettiğini ve öğrenme sürecinde kültürün bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

4.2.3. “Türkçe öğrenme sürecinde kültürlerarası bir kıyaslama da bulundunuz mu? Böyle bir karşılaştırmada ne hissettiniz?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 8’de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 3

Üç Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Kıyaslayan	22	88
Kıyaslamayan	3	12
Toplam	25	100

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda 22 katılımcı öğrenme sürecinde kültürel bir kıyaslamada bulunduğunu 3 katılımcı ise kültürel bir kıyaslamada bulunmadığını belirtmiştir. Kültürel kıyaslama yapmayan katılımcılar Türk kültürüne benzer kültürden geldiklerinden ötürü kendilerine yabancı gelen kıyaslamaya değer bir durum görmediklerini belirtmişlerdir.

Kültürel bir kıyaslamada buluna 22 katılımcı genel olarak kendilerini bu kıyaslama kapısında iyi hissettiklerini belirtmiştir. Yapılan kıyaslamalara şaşırın, mutlu olan, heyecanlanan, normal gören ve bu normallikten hareketle motivasyonu artan, zaman zaman garip ve tuhaf hisseden aynı zamanda güven verdiğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcılar yaptıkları kültürel kıyaslamaya yönelik neden iyi hissettiklerini çeşitli örneklerle belirtmiştir. Katılımcı 10, “Bir kıyaslama yapıyoruz. Kendi dilim, arkadaşlarımla dili ve Türkçe

arasında kıyaslama yapıyoruz. Türkiye de çay çok içiliyor. Benim ülkemde de böyle. Kebap, döner gibi yemekler benim ülkemde aynı ama bazı arkadaşlarım bunu yeni tadıyor. Böyle karşılaştırmada daha heyecanlı oluyorum. Çünkü her toplumun farklı bir yapısı var. Yeni bir kültür öğrenirken bunlar çok önemli ama Türk kültürü için bunu hissetmiyorum. Belki bir Avrupa ülkesi olsa hissedebilirdim ama benim kültürüm ile benzer özellikler taşıyor.” şeklinde kendi kültürü ile Türk kültürü arasında yapmış olduğu kültürel kıyaslamada iyi hissettiğini belirtmiştir.

Bu kapsamda kıyaslama yapan katılımcıların genel olarak kendi kültürlerinin bir ya da birden çok özelliğine yönelik gözlemlemiş oldukları benzerlikten ötürü iyi hissettiklerini vurgulamışlardır. Aynı zamanda yeni bir kültür öğrenimi sonucunda insanlarla iletişim kurma becerilerinin arttığını ve kendi aralarında bu tarz paylaşımlarında bulunduklarını söylemişlerdir. Yapılan bu paylaşımlar sonucunda öğrenme süreçlerinde olumlu bir etki bıraktığı ve farklı kültürleri tanımaktan hoşnut olduklarını belirtmişlerdir.

4.2.4. “Türkçe ve kendi ana diliniz arasında kültürel bir farklılık ya da benzerlik bulunuyor mu? Varsa eğer bunu bir arkadaşınızla nasıl paylaşıyorsunuz?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 9’da şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 4

Dört Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Benzerlik ve Farklılık	23	92
Cevapsız	2	8
Toplam	25	100

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda her bir katılımcının kültürel benzerlik ve farklılıklar üzerine konuştuğu ve birbirleri arasında buna dair paylaşımlar yaptığı söylenmiştir. Dil yapısı, yemek, giyim, kültürel unsurlar gibi toplumlara ait çeşitli unsurlar etrafında karşılaştırmalarda bulunulmuştur. Buradan hareketle bazı katılımcılara yeni gelen bir kültürel özellik bazı katılımcıların kültürlerine göre çok olası gelmiştir. Örneğin katılımcılardan bir kısmı Türklerin çok fazla siyah çay tükettiğini belirtmiştir. Kendi ülkelerinde siyah çay tüketiminden çok yeşil çay tüketildiğini vurgulamıştır. Bu konu hakkında Katılımcı 16, “Benzerlik ya da farklılıklar var. Mesela ikimizin ülkesinde de çok fazla siyah çay içeriz. Çay eşliğinde sohbet etmek benim ülkemde de böyle. Burada herkes sigara içiyor benim ülkem de bu çok farklı eğer bir insan sigara içiyorsa bazı insanlar onu çok kötü görüyor. Bir de otobüsteysen bir şoförde görüştüm. Eğer hayır demek istiyorsan başını yukarı kaldırıyor benim ülkemde bu evet demek. Bunu görünce kafam karıştı. Benim ülkemdeki kötü ruhtan korunma ile burada aynı değil. Korunmak için sol elimin yüzük parmağında yüzük var. Çünkü benim ülkemde çok fazla sihirbaz var, cin var bunlardan kendimizi korumak isteriz. Kötü ruhlardan beni koruması için takıyorum. İslami bir gelenekle büyüdüm. Benim ülkemde evli erkekler yüzük takmaz kadınlar takar ama burada herkes takıyor. Buna çok şaşırmıştım. Kötü ruhtan korunmak için talisman takıyoruz. Belimize takarız. Hayvan derisinden yapılan bele takılan bilezik gibi bir takı. Bunu hiç çıkarmıyoruz. Bele takılan kemer gibi. Yemekler çok farklı çünkü benim ülkem çok balık yiyor ve her yemekte balık var. Ülkemde ünlü bir yemek var. Pilav içinde balık var. Burada hiç yok. Burada sadece et var. Bunlar bana sağlıksız geliyor. Sadece et çok sağlıksız diye düşündüm. Ve sizde ayran çok var. Benim ülkemdeki ayranla bu bir değil. Benim ülkemdeki ayran şekerli sizde tuzlu. Ben çok şaşırdım. Ama tuhaf gelmedi. Ben buraya gelmeden önce

her yaz tatilinde Dahraya gidip orada kuran okuyup öğretiyordum. O şehre gittiğimde şartlar çok çok zordu. Yemek için başka evlere gidiyordum orada yemekleri olan evlerden yemekleri alıp tüm kasaba bir arada yiyorduk. Bu şartlar çok zordu. Birlikte yemek kültürü bizde çok sık var ama sizde bu yok. Bu tarz karşılaşmaları arkadaşlarımla yapıyorum. Afrika'dan çok arkadaşım geldi. Karşılaştırdığımız zaman kültürlerimiz birbirlerine çok benziyor ve genelde yaşadığımız sorunlar ortak oluyor. Ve bu beni rahatlatıyor." bu katılımcı kültürel anlamda inanışlardan yemek kültürüne kadar birçok konuda kendi ülkesi ve Türkiye hakkında benzerlik ve farklılıklar tespit etmiştir. Bu katılımcı, Müslüman bir ülkeden geldiğini ve bu kültüre göre evli erkeklerin yüzük takmamaları gerektiğini fakat Türkiye'de kadın/erkek herkesin yüzük taktığını gözlemediğini belirtmiştir. Aynı zamanda bu katılımcı kendi ülkesinde kötü ruhlardan korunmak için bazı yöntemlerle yaşadıklarını belirtmiş olup buna dair Türkiye'de somut bir örnek göremediğini söylemiştir. Bu katılımcı kendi kültüründe kötü ruhlardan korunmak için çeşitli hayvan derilerinden yapılan büyük bir halkanın bele takıldığını ve hiç çıkarmadıklarını böylelikle kötü ruhların onları koruyacaklarına inandığını belirtmiştir. Türkiye'de bunun gibi kötü ruhtan uzaklaşmaya yönelik bir unsur görememiş olduğunu vurgulayan katılımcı bu farklılığa çok şaşırdığını vurgulamıştır.

Kültürel anlamda benzerlik ve farklılıklar bulan katılımcılar, belirttikleri farklılıklara ilk başta çok şaşırdıklarına ve zaman içerisinde alıştıklarını belirtmişlerdir. Hem kendi kültürlerinde hem de Türk kültürüne dair yapmış oldukları sohbetlerde çeşitli benzerliklere dair sohbet ettiklerini vurgulayarak bunları keşfetmiş olmaları öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde etkilediğini vurgulamışlar.

4.2.5. "Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenme sürecinizde farklı bir kültürü öğrenirken stres durumunuz nasıldı?" Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 10'da şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 5

Beş Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Stresli	19	76
Stressiz	6	24
Toplam	25	100

Katılımcılardan alınan cevaplardan hareketle 19 kişinin stres yaşamadığını, 6 kişinin ise stres yaşadığı tespit edilmiştir. Stres yaşamayan öğrenciler genel olarak öğrenme sürecini normal karşılamakla birlikte, dil öğrenmenin bir zenginlik olduğunu belirten bir bakış açısıyla bakmaktadırlar. Katılımcı 12, "Stres yaşamıyorum çünkü kendi kültürüme yakın görüyorum." biçiminde düşüncesini ifade etmiştir.

Öğrenme sürecinde stres yaşayan 6 katılımcı ise, özellikle sürecin başında bu duruma maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Katılımcı 20, "İlk başta stresliydim şu an da bu devam ediyor. Bazen insanlara bir şey sormak istediğimde bunu yapmak çok zor oluyor ve bu bende stres yapıyor. Bununla başa çıkmak yerine bazen bırakmak da istiyorum." düşüncelerini bu şekilde ifade etmektedir. Stres yaşayan öğrencilerin Türk arkadaşlar edinerek bu durumu yenmeye çalıştıkları belirtilmiştir.

4.2.6. “Türkçe öğrenmeye başlarken ilk olarak neler hissettiniz? Bu duygular öğrenme motivasyonunuzu nasıl etkiledi? Nasıl baş ettiniz?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 11’ de şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 6

Altı Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
İyi	13	52
Kötü	11	44
Karamsar	1	4
Toplam	25	100

Katılımcılardan alınan cevaplardan hareketle 13 öğrenci Türkçe öğrenmeye başlarken iyi hissettiğini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Genel anlamda öğrenme süreçlerinde iyi hissettiklerini belirtmek mümkündür. Katılımcılar öğrenmenin bir süreç olduğu bilincinde olduklarından dolayı ilk başta zorlanmış olsalar bile bunun geçici olduğunun farkındadırlar. Bu açıdan Katılımcı 1, “Türkçeyi ilk öğrenmeye başladığımda çok şaşırmıştım. Nasıl bu dili bu kadar hızlı konuşuyorlar diye. Böyle görünce ilk düşündüğüm şey öğrenmem çok zor olacak ve başka bir burs bulmalıyım. Çok araştırdım bu durumu çünkü okuyacağım bölümü Türkçe okumaktan ziyade İngilizce okumam gerektiğini düşündüm ve hala bir arayış içerisindeyim. Yavaş yavaş Türkçe ’de iyi oldum. İlk başta çok gerilmiştim ve motivasyonum düşüktü. Yavaş yavaş bu gelişti ve artık anlayabiliyorum. Bu dili konuşmak istiyorum ve bu konuda çalışmak istiyorum ama biraz da tembel olduğumu biliyorum.” düşüncelerini bu şekilde ifade etmiştir.

Öğrenme sürecinde kötü hisseden 11 katılımcıdan bazıları ilk başta bu dili sevse de zaman içerisinde seviyesinin yükselmesi ve anlamın kuvvetlenmesiyle birlikte Türkçe konuşmaları özellikle Adana’da çok kaba bulduğunu ana dili olan Fransızcanın kulağa daha kibar geldiğini bir yandan da eğitim için bu dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 12 bu düşüncelerini, “İlk Türkçeyi gördüğümde çok stresim oldu. Özellikle ilk havalimanına geldiğimde kimse İngilizce bilmediği için nasıl iletişim kuracağımı bilememiştim. 2-3 hafta sonra buraya alışmaya başlayınca dile karşı ön yargım kırıldı ve dile daha çok alıştım. İlk başta çok motivasyonum vardı ama şimdi motivasyonum yok. Çünkü dürüst olacaksam eğer Türkçe ses duymaktan nefret eder hala geldim. Artık çok zor geliyor. Çok fazla kelime var. Birine görüşürüz derken ki telaffuz hiç hoşuma gitmiyor. Fransızcanın söylenmesi daha kibar geliyor. Türkçe çok kaba geliyor kulağıma ve bu benim motivasyonumu etkiliyor. Özellikle Adana aksanı benim sinirimi çok bozuyor. Yok, gel gibi kelimeleri çok kaba söylüyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.7. “Türkçe öğrenirken kaygı hissettiniz mi? Bu kaygı durumunu sınıf içerisinde hissettiğinizde Türkçe öğrenmekten vazgeçmek isteniz mi? Niçin?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 12’de şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 7

Yedi Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Kaygısız	19	76
Kaygılı	6	24
Toplam	25	100

Katılımcılardan alınan cevaplardan hareketle 19 katılımcı kaygı yaşamadıklarını vurgulamakla birlikte daha çok sınav dönemlerinde bu durum ortaya çıktığını fakat kontrol altına alabildiklerini vurgulamışlar. Katılımcı 4, “Kaygı yaşamıyorum. Stresimi kontrol altına alıyorum. Daha çok sınav zamanı böyle hissediyorum ama yapabileceğimi bildiğim için çok daha rahatlıyorum. Zorlandığım zamanlarda bazen aklıma bırakmak düşüncesi geliyor ama ben Türkiye’yi seviyorum. Burada yaşamak istiyorum. Hiçbir zaman pes etmedim bunun yavaş yavaş gelişeceğini biliyorum” düşüncelerini bu şekilde ifade etmiştir.

Katılımcılar, öğrenmeden vazgeçmek istemediklerini, bu ülkede bu dili öğrenerek eğitimlerini tamamlamak istediklerini belirterek hedeflerine ulaşmak isteklerini vurgulamışlardır. Eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları ve kontrol altına aldıkları kaygıları ödevlerden kaynaklanmakla birlikte öğrenme sürecini sonlandırmaya dair net bir düşüncelerinin olmadığı belirtilebilir.

Kaygı yaşadığını belirten 6 katılımcı genellikle sınav dönemlerinde bunu hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı 7, “Kaygıyı sınav döneminde biraz yaşıyoruz.” şeklinde ifade ederken Katılımcı 10, “Sınav dönemlerinde kaygı oluyor. Ama bunu normalleştirmeye çalışıyorum. Çünkü hayatımızda birçok sınava giriyoruz ve buna alışmamız gerekiyor. Sınıf içerisinde de yaşamıyorum.” biçiminde belirtmiştir.

4.2.8. “Öğrenme sürecinde kendinizi daha iyi hissetmek, motivasyonunuzu arttırmak ve kaygınızı azaltmak için neler yaptınız?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 13 içerisinde şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 8

Sekiz Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
İyi	23	92
Kötü	1	4
Karamsar	1	4
Toplam	25	100

Katılımcılardan alınan cevaplardan hareketle 23 kişinin öğrenme içerisinde kendisini iyi hissettiğini belirtmiştir. Bu açıdan Katılımcı 1, “Kendimi iyi hissetmek için derse katılım sağlama konusunda hevesliyim. Devamsızlık yapmak istemiyorum. TÖMER’e gelip öğrenmek istiyorum. Arkadaşlarım bazen gelmek istemiyor ama ben her koşulda gelip öğrenmek istiyorum. Hatta bu duruma arkadaşlarım bile şaşıyor nasıl bu kadar isteklisin diye.” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Bireyler kendilerini iyi hissetmek ve motivasyonlarını arttırmak için çeşitli yöntemler içerisinde yaşamlarını devam ettirmektedirler. Bu kapsamda hemen hemen tüm katılımcılar için Türkçe dizi ve film izlemenin kendilerini iyi hissetmek, Türkçe anlama ve anlatma becerilerinde gelişme sağlamalarında motivasyonlarını arttıracak bir unsur olarak gözlemlendiği belirtilebilir. Türkçe dizi ve filmleri anlamak için Türkçe öğrenmeye daha çok

istekli olan katılımcılarda bulunmaktadır. Aynı zamanda farklı türlerde Türkçe müzikler dinlemek de katılımcıların kendilerini iyi hissetmek için başvurdukları bir diğer etkinliktir.

Bununla birlikte yurttan veya sosyal hayatta edindikleri arkadaşlarla vakit geçirmek, onlarla iletişim kurmak gibi etkenlerin Türkçe öğrenme sürecinde motivasyonlarını arttırdığını belirtmek mümkündür. Bir diğer etken ise arkadaşlarıyla veya kendi başlarına dışarıya çıkarak alışveriş yapma, pazarlık yapmak veya tanımadıkları insanlarla sohbet etme gibi anlama ve anlatmaya yönelik etkileşimler içerisinde olduklarını söylenebilir. Bu açıdan her katılımcının öğrenme yolu içerisinde kendisini iyi hissetmek ve motivasyonunu arttırmak için çaba sarf ettikleri ve bu durumun bir süreç olduğunun bilincinde olan birer birey olduğu belirtilmelidir.

4.2.9. “Derslere iyi ve olumlu bir psikolojik ruh hali mi yoksa kötü ve olumsuz bir psikolojik ruh hali ile mi katılıyorsunuz? Kötü bir ruh halindeyseniz kendinizi iyi hissetmek için ne yapıyorsunuz? İyi bir ruh halindeyseniz bu durumu nasıl koruyorsunuz?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 14 içerisinde şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 9

Dokuz Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Olumlu	23	92
Olumsuz	2	8
Toplam	25	100

Katılımcılardan alınan cevaplardan hareketle 2 kişinin süreç içerisinde kötü hissettiğini belirtmek mümkündür. Katılımcı 19, “Derslere negatif bir şekilde katılıyorum. Çünkü ailem benden uzakta ve onları çok özliyorum. Bunu düzeltmek için ailemle sık sık konuşuyorum ve sonra rahatlıyorum.” şeklinde ifade ederken Katılımcı 20, “Derslere iyi bir ruh hali katılmaya çalışıyorum ama erken kalkmak beni çok yoruyor. Yurtdışı uzak olduğu için bir saat önce burada olmam gerekiyor ve çok da iyi hissetmiyorum genellikle negatif oluyorum. Bu durumda kendimi iyi hissetmek için arkadaşlarımla konuşuyorum ya da derste Türkçeye dair bir şeyler yapınca iyi hissetmeye başlıyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrenme sürecinde toplamda 23 kişi kendini iyi hissetmektedir. Katılımcıların temel amacı eğitim hayatlarını devam ettirmek olduğu için hedeflerine odaklı bir şekilde iyi bir ruh hali derslere katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 1, “Derslere iyi bir ruh haliyle katılıyorum. Her zaman bugün bu dersi halledip çıkalım diye bakıyorum. Öğrenmeyi sevdiğim için daha istekliyim.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte derse katılmalarındaki etkenlerden biri olarak, TÖMER’de yer alan öğretmenlerin ve idari kadronun öğrencilerle ihtiyaçları doğrultusunda iletişim halinde olmalarının, ders sürecine etkin katılmada istekliliklerini arttırdığını belirtmişlerdir.

4.2.10. “Derse katılırken hazır ve istekli olma durumunuzu nasıl sağlıyorsunuz?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 15 içerisinde şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 10

On Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

<i>Sonuç</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hazırlıklı	11	44
Hazırlıksız	14	56
<i>Toplam</i>	<i>25</i>	<i>100</i>

Katılımcılardan alınan cevaplardan hareketle 14 katılımcı derse katılmadan önce hazırlık yapmamaktadır. Katılımcı 2, “Erken kalkıyorum. Ama bazen hazır hissetmiyorum çünkü sabah dersleri çok erken oluyor. Son derslere doğru açılırım. Ödevlere karşı hazırlıklı değilim. Derse katılmadan önce hazırlık yapıyorum. Bu hazırlığı sabah uyandığımda yurttaki karşılaştığım aşçı ile sohbet olarak yapıyorum. Daha çok Türkçeyi pratik yaşama dönüştürüyorum.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Hazırlık yapan 11 katılımcı, derse katılmadan önce hazırlık yaptıklarını, öğretim sürecine hazır olduklarını ifade etmektedirler. Katılımcı 1, “Derse gelmeden önce hazırlık yapıyorum. Ama beni kaygılandıran tek şey sanırım ödev yapıyor olmak. Bu aslında şu an Türkçe öğrenen tüm arkadaşlarımda var. Ödev benim için önemli ama yazma beni çok korkutuyor.” şeklinde belirtmiştir.

Hazırlık yapan öğrenciler, TÖMER’de öğrendikleri bilgileri tekrar ederek ve günlük hayatta kullanmaya çalışarak kendilerini geliştirmektedirler. Katılımcıların çoğu ödev yapma konusunda kaygılı olup, bunun yerine öğrendiklerini pratikte uygulamayı tercih etmektedir. Tüm katılımcılar, öğretmenlerinin etkileşimli ders işleyişinden ve ders ortamından memnun olduklarını belirtmiştir.

4.2.11. “Öğrenme sürecinde kendinizi iyi hissetme durumunuz dersi dinleme, verilen sorumlulukları yerine getirme gibi öğrenmeye dair süreçlerinizi nasıl etkilemektedir?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 16’da şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 11

On Bir Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

<i>Sonuç</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Olumlu	21	84
Olumsuz	4	16
<i>Toplam</i>	<i>25</i>	<i>100</i>

Alınan cevaplardan hareketle 21 katılımcı öğrenim sürecinde sorumluluk almaktan memnundurlar. Alınan sorumlulukların kendilerini iyi hissettiklerini Türkçeyi öğrenme konusunda gelişmelerine yardımcı olacaklarını düşündüklerini söylemişlerdir. Katılımcı 4, “Öğretmenler bana sorumluluk verdiğinde bu bana iyi hissettiriyor çünkü öğrenmeye çok hevesliyim. Bana verilen sorumlulukta çok iyi hissediyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrenme sürecinde kendini kötü hisseden Katılımcı 12, “Öğretmenin verdiği sorumluluklarda eğer önceden hazırlıklıysam istekliyimdir. Ama anlık verilen sorumluluk beni çok gerer. Denerim, stres olmam ama yapamayabilirim. Bir yandan da sorumluluk alıyor olmak beni iyi hissettiriyor. Öğretmenin

benimle ilgilendiğini gösterir ve bu hoşuma gider. Verdiği sorumluluk dil bilgisi ve yazıysa bunu yapmak istemem. Diğerlerini yapabilirim.” düşüncelerini bu şekilde belirtmiştir.

4.2.12. “Türkçe öğrenmeye dair başarısız veya eksik hissettiğiniz zaman iyi hissetmek için ne yapıyorsunuz?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 17’de şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 12

On İki Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Olumlu	12	48
Olumsuz	13	52
Toplam	25	100

Katılımcıların yorumlarından hareketle 13 kişi başarısız hissetmediğini dile getirmiştir. Buradan hareketle öğrenmede bireylerin yeni bir dil ve kültür öğreniminin normal ve zaman alan bir süreç olduğunu belirterek zorlanmalarının normal olduğunu vurgulamışlardır. Bu konu bağlamında Katılımcı 5, “Şimdiye kadar olmadı. Her zaman yapabilirim diyorum bu kendimi iyi hissetmeme yardımcı oluyor.” biçiminde düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu zorlukların öğrenme önünde bir engel olmadığını, başarısızlığa yol açmadığını belirtmişlerdir. Süreç içerisinde kendisini başarısız hissetmeyen öğrenciler ilk başlarda zorlandıklarını, aile ve arkadaş desteği ile üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenme sürecinde kendini başarısız hissettiğini belirten 12 kişi bulunmaktadır. Bu kapsamda Katılımcı 9, “Türkçe öğrenirken kendimi başarısız hissettiğim zamanlar oluyor. Bu düşünceyi yok etmek için genellikle her şeyi bırakıp dinleniyorum.”, ifadelerini kullanmıştır. Bu kişiler bu duyguyu sınav veya yeni bir bilgi öğrendikleri zaman hissettiklerini belirtmişlerdir. Türkçe’nin dil bilgisi yapısında zorlandıklarını, kendilerini ifade etmede pratiğe ihtiyaç duyduklarını aynı zamanda kendilerini geliştirmek için Türkçe kitap okumak veya Türkçe dizi-film izlemek gibi etkinliklerle birlikte arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerini vurgulamışlardır.

4.2.13. “Türkçe öğrenmek size mutluluk veriyor mu?” Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplar

Görüşmeye katılım sağlayan 25 öğrencinin verdikleri cevaplar Tablo 18’de şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 13

On Üç Numaralı Görüşme Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Sonuç	f	%
Mutlu	23	92
Mutsuz	0	0
Karamsar	2	8
Toplam	25	100

Alınan cevaplardan hareketle 23 katılımcı Türkçe öğrenmekten mutlu olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan Katılımcı 3, “Mutluluk veriyor. Yeni bir dil öğreniyorum ve geleceğim için bu dil benim için önemli. Öz geçmişimde çok yararlı olacak aynı zamanda farklı bir kültürü öğrenmek

beni mutlu ediyor.”, Katılımcı 11, “Mutluluk veriyor. Çünkü şanslı hissediyorum. Birçok fırsat tanınıyor öğrenmem için ve bu bana iyi hissettiriyor. Benim için büyük bir şans olduğunu düşünüyorum çünkü eğitimimde önemli etkisi olacak. Öğretmenlerimiz konuşmamız ve dil bilgisi öğrenmemizde bize çok destek verdiği için öğrenmek için mutlu oluyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Buradan hareketle Türkçe öğrenme süreçlerine yeni bir dil ve beraberinde yeni bir kültürü öğrenmekten mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda yeni bir dilin yeni bir dünya olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcılar Türkçeyi kendi ana dillerine ve kültürüne benzettiklerinden ötürü öğrenme konusunda mutluluk duyduklarını da dile getirmişlerdir.

Alınan cevaplardan hareketle 2 katılımcı, Türkçe öğrenmeye karşı mutlu olma duygularına net bir cevap vermemişlerdir. Bir katılımcı, bazı zamanlarda mutluluk verdiğini ifade etmekle birlikte genellikle sınav dönemi Türkçeyi sevmediğini belirtirken bir diğeri duygularından tam olarak emin olmadığını söylemiştir. Bu açıdan Katılımcı 12, *“Mutluyum ama tam da emin değilim duygularımdan. Türkçe öğrenmek bana kötü hissettirmiyor bu yüzden çok da sorun yapmıyorum.”* ifadelerini kullanmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireylerin ana dilleri hakkında sorulan sorudan hareketle en çok 5 katılımcı ile Farsça sonrasında 3 katılımcı ile Kazakça, 2 katılımcı ile Endonezce ve Amharca olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında geriye kalan Arapça, Bambara Sunike, Çeçen, Darja, Fransızca, Hausa, Kazakça, Kırgızca, Kürtçe, Moore, Özbekçe, Peştü, Urduca ve Wolof ana dilinden birer katılımcı bulunmaktadır.

Katılımcıların öğrenim durumları lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde üç grup altında sınıflandırılmıştır. Lisans grubunda çeşitli alanlardan öğrenciler yer almakta olup özellikle diş hekimliği, işletme ve ziraat mühendisliği bölümlerinden ikiye öğrenci, diğer bölümlerden ise birer öğrenci bulunmaktadır. Yüksek lisans ve doktora gruplarında da farklı disiplinlerden öğrenciler yer almakta, yüksek lisansta yalnızca işletme bölümünde ikili temsil, doktora düzeyinde ise her bölümde birer öğrenci katılımı dikkat çekmektedir.

Öğrenim içerisinde bireylerin kendilerine güvenmeleriyle birlikte ifade becerileri güçlenmektedir. Bu durum uyum içerisinde hareket edilmesini, motivasyonun artmasını ve stresin azalmasını sağlamıştır. Genel olarak akran desteği, katılımcıların kültürel paylaşım, motivasyonun sürdürülmesi ve kaygı yönetiminde belirleyici rol oynayarak öğrenme süreçlerine daha istekli katılım göstermelerini sağlamaktadır.

Katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde, sahip oldukları diğer yabancı dillerin ve kültürlerin etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, katılımcıların çoğu İngilizce, Fransızca, Rusça ve Arapça gibi farklı yabancı dilleri bilmektedir; ayrıca Farsça, İtalyanca, Kazakça, Kırgızca, Özbekçe, Hindice, İspanyolca ve Urduca bilenler de mevcuttur. Katılımcılar arasında en az bir, en fazla dört yabancı dil bilen bulunmakta olup, çok dillilik ve çokkültürlülük deneyimlerinin Türkçe öğrenme sürecine yansımaları değerlendirilmiştir.

Katılımcıların tamamı, Türkçeyi öncelikle eğitim hedeflerine ulaşmak ve burslarını kaybetmemek için öğrenmeye başladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu, ana dillerinden getirdikleri kültürün Türkçe öğrenme sürecine olumlu etkisi olduğunu ve Türk kültürüyle benzerlikler kurduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar dilsel açıdan zorluk

yaşadıklarını, bazıları ise farklı kültürlerle etkileşimden memnuniyet duyduklarını dile getirmiştir.

Üçüncü görüşme sorusunda katılımcıların Türkçe öğrenme süreçlerinde kültürel kıyaslama yapıp yapmadıkları incelenmiştir. 25 katılımcıdan 22'sinin kıyaslama yaptığı, 3'ünün ise yapmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçe öğrenme süreçlerinde kültürel kıyaslama yaptığı, yalnızca 3 katılımcının ise kendi kültürlerinin Türk kültürüne benzerliği nedeniyle böyle bir kıyaslama yapmadığı tespit edilmiştir. Kıyaslama yapmayan bu katılımcılar, benzerlikleri normal karşıladıklarını ve farklı bir durum hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Kültürel kıyaslama yapan 22 katılımcı, bu süreçte kendilerini iyi ve mutlu hissettiklerini, motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Özellikle yemek, giyim ve gelenek-görenek gibi benzerliklerin Türkiye'ye uyumlarını kolaylaştırdığı vurgulanmıştır.

Görüşme sorularının dördüncüsünde, katılımcıların Türk kültürüyle kendi kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları gözlemledikleri ve bu karşılaştırmaları hem öğrenme ortamlarında hem de günlük yaşamda arkadaşlarıyla paylaştıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, dil yapısı, giyim-kuşam, yeme-içme ve gelenek-görenek gibi unsurlarda kıyaslamalar gerçekleştirmiştir.

Beşinci görüşme sorusunda, katılımcıların yeni bir dil ve kültür öğrenme sürecinde stres yaşama durumları incelenmiştir. 25 katılımcıdan 6'sı stres yaşamadıklarını ve bu süreçten keyif aldıklarını belirtirken, 19'u ise özellikle dilin üretim aşamasında ve sınav dönemlerinde stres yaşadıklarını ifade etmiştir. Stres yaşayan katılımcılar bu durumu normal karşıladıklarını, öğrenme süreci ilerledikçe streslerinin azaldığını vurgulamışlardır.

Altıncı görüşme sorusu kapsamında, katılımcıların Türkçe öğrenmeye ilk başladıklarında yaşadıkları duygular incelenmiş ve 13'ü iyi, 11'i kötü, 1'i ise belirsiz hissettiğini belirtmiştir. İyi hissedenler, eğitim amaçlı başladıkları bu süreçte motivasyonlarını sosyal destekle artırdıklarını ve telaffuz sorunlarını zamanla aştıklarını ifade etmiştir. Kötü hissedenler ise dili garip bulduklarını, üretim aşamasında zorlandıklarını ve bu sürece şaşırdıklarını dile getirmiştir.

Görüşme sorularından yedincisi ise Türkçe öğrenirken yaşadıkları kaygı durumu ele alınarak böyle bir kaygı yaşamışlarsa Türkçe öğrenmekten vazgeçme durumları sorulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplardan hareketle 19 kişinin kaygı yaşamadıklarını fakat sadece sınav dönemlerinde böyle hissettiklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle katılımcılar Türkçe öğrenmekten hiç vazgeçmek istemediklerini ve eğitimlerini tamamlamak istediklerini belirtmişlerdir. Kaygı hisseden 6 katılımcı ilk süreçten beri bununla mücadele ettikleri özellikle sınav zamanlarıyla birlikte dili konuşmaya çalıştıkları süreçte bu kaygıyı yaşadıklarını belirtmiş olsalar bile Türkçe öğrenmekten vazgeçmediklerini vurgulamışlardır.

Görüşme sorularından sekizincisi, katılımcıların öğrenme sürecinde kendilerini iyi hissetmek, motivasyonlarını artırmak ve kaygılarını azaltmak için neler yaptıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, Türkçe dizi ve film izleyerek, Türk arkadaşlarıyla sosyal etkileşimlerde bulunarak ve Türkçe müzik dinleyerek motivasyonlarını artırdıklarını ve kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtmiştir. Bunun yanında, bir katılımcı öğrenme sürecinde kendini kötü hissettiğini, bir diğeri ise belirsiz duygular yaşadığını ifade etmiştir.

Görüşme sorularından dokuzuncusuna verilen yanıtlarda, 25 katılımcıdan 23'ü derslere iyi bir ruh haliyle katıldıklarını ve bu durumun öğretmenlerin ve idari kadronun ilgi ve desteğinden kaynaklandığını belirtmiştir. İki katılımcı ise biri ailesinden uzakta olduğu için, diğeri ise sabah erken kalkmak zorunda kaldığı için kötü hissettiklerini ifade etmiştir. Genel olarak, katılımcıların çoğunluğunun iyi bir ruh haliyle derse katılım sağladığı ve motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Onuncu görüşme sorusu, katılımcıların derse katılım öncesi hazırlık yapma durumlarını ortaya koymuş; 14 katılımcı hazırlık yapmazken, 11 katılımcı ders öncesi tekrar ve ön hazırlık yaptıklarını belirtmiştir. Hazırlık yapmayanlar, Türkçe ve Türk kültürünü günlük yaşantıda uygulayarak daha kalıcı öğrendiklerini ifade etmiştir. Tüm katılımcılar, ödevlerin kültürel ve günlük yaşama yönelik olmasının motivasyonlarını arttırdığını ve öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir.

On birinci görüşme sorusu, öğrencilerin ders sırasında Türkçe ve Türk kültürünü öğrenme ile kendi kültürlerini tanıtmaya gibi sorumlulukları üstlenmelerinin bu süreçte duygularına yansıma durumunu incelemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu tür sorumlulukları almaktan memnun olduklarını ve kendilerini iyi hissettiklerini belirtmiştir.

Görüşme sorularının on ikincisi, katılımcıların Türkçe öğrenme sürecinde başarısızlık hissi yaşayıp yaşamadıklarını ve bu hisle nasıl başa çıktıklarını ortaya koymuştur. 12 katılımcı kendilerini başarısız hissetmezken, 13 katılımcı genellikle sınav dönemlerinde veya yeni bilgiler öğrenirken bu duyguyu yaşadıklarını belirtmiştir. Başarısızlık hissiyle başa çıkmak için ise Türkçe ve Türk kültürüne dair film-dizi izleme ve sohbet etme gibi yöntemlere başvurdukları ifade edilmiştir.

On üçüncü görüşme sorusu, katılımcıların Türkçe öğrenmenin kendilerine mutluluk verip vermediğine odaklanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, yeni bir dil ve kültür öğrenmenin kendilerini mutlu ettiğini ve bunu bir zenginlik olarak gördüklerini belirtmiştir. Az sayıda katılımcı ise bu süreçte mutluluk düzeylerinin değişken olduğunu, Türk dil yapısında zorlandıklarını ifade etmiştir.

Bu bağlamda araştırma verilerinden elde edilen sonuçlardan hareketle Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi'nde öğrenim gören 25 katılımcı ile gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen verilerden hareketle şunlar söylenebilir:

Araştırmaya katılan 25 kişinin Türkçe öğrenmedeki ana motivasyonlarının eğitim olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, akranlarıyla olan etkileşimlerinden olumlu bir sınıf ortamı doğduğunu ve farklı kültürlerin bir arada olmasından mutluluk duyduklarını ifade etmiştir. Kendi kültürleriyle Türk kültürü arasında kıyaslama yaparken olumsuz duygular beslemedikleri gözlenmiştir. Katılımcıların kültürel paylaşımına açık olmaları, öğrenme süreçlerini ve öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemiştir. Sonuç olarak, kültürel etkileşim ve paylaşımın açıklık, dil öğreniminde motivasyon ve iyi oluşu artırmıştır.

Çukurova Üniversitesi TÖMER bünyesinde öğrenim gören 25 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilen bulgu toplama süreci sonrasında sonuç bölümünde elde edilen verilerden hareketle şu önerilere yer verilmiştir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yetişkin bireylerde öznel iyi oluş sürecinin akademik kaygı, stres yönetimi ve tutuma yönelik, bireylerin öğrenme süreçlerine etkisini tespit edecek nicel bir çalışma hazırlanabilir.

- Yetişkin bireylerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken öznel iyi oluşlarını olumlu şekilde etkileyecek psikoloji bilimi ile bağlantılı olarak ders içi sosyal etkinli planlı bir çalışma hazırlanabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin verilen akademik ödevlerin kişinin öznel olarak iyi hissetmesi üzerine bir araştırma grubu oluşturulabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim çerçevesinde oluşturulacak olan belirli temalar çerçevesinde, her tema içerisinde yer alan belirli bir yabancı öğrenci arasında kültürel etkileşim sürecinin etkisi incelenebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde kültürel etkileşim bağlamında verilen ödevlerin akademik bağlamda yaşanan stres durumunu incelemeye yönelik bir çalışma hazırlanabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireyin öznel olarak iyi olma ve kültür öğrenimi arasında ana dilin öğrenmeyi yordama durumu araştırılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yetişkin bireylerde akran öğrenmesinin öznel iyi oluşlarına etkisi araştırılabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde ellidir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. (2024). Weberci verstande bağlamında Benjamin'in "dil ve insan dili üzerine" anlayışı. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.58306/wollt.1368113>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Bakiner Çekin, A., & Çalışkan, H. (2020). Language and culture. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 3(1), 163-175. <https://doi.org/10.35207/later.724966>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Berber, A. (2017). Yönetimde kavramsal çerçeve belirleme ve nitel araştırma yöntemleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 71-73.

- Çelebi, M. & Orman, F. (2021). Veri Toplama Teknikleri. M. Çelebi (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri içinde*. Pegem Akademi.
- Denieffe, S. (2020). Commentary: Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 662-663.
- Eryılmaz, S., & Deniz, G. (2019). Türkiye’de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi Bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338. <https://doi.org/10.17244/eku.645387>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience samplin a purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Friday, N., & Leah, N. (2024). Types of purposive sampling teachniques with their examples and application in qualitative research studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 5(1), 90-99.
- Gencer, N. (2018). Öznel iyi oluş: Genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.457382>
- İslamoğlu, A. H., & Alınacı, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi (Spss uygulamalı)*. Beta Yayınları.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*. 11(9), 605-616. <https://doi.org/10.58306/wollt.1368113>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Rai, N., & Thapa, B. (2015). A study on purposive sampling method in research. *Kathmandu: Kathmandu School of Law*, 5(1), 8-15.
- Sıgır, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (2. bas.) Beta Yayınları.
- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2012). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 612-623. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türk Modernleşmesi Çerçevesinde Türk Romanlarında Kadının Dönüşümü: Foucault Açısından Eleştirel Bir Bakış

Özlem AYDOĞMUŞ ÖRDEM**

Atıf / Citation: AYDOĞMUŞ ÖRDEM, Ö. (2025). Türk Modernleşmesi Çerçevesinde Türk Romanlarında Kadının Dönüşümü: Foucault Açısından Eleştirel Bir Bakış. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6(2), 181-193. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.87425>

Özet

Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet dönemine kadar Türk romanında kadın karakterlerin temsilleri modernleşme ideolojisi bağlamında incelenmektedir. Türk modernleşmesi, toplumun kültürel, sosyal ve ideolojik yapısını köklü biçimde dönüştürmüştür. Kadın, bu dönüşümün en merkezi ve en tartışmalı figürlerinden biri haline gelmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin yapıldığı çalışmada, Tanzimat romanlarında kadın karakterlerin alafranga-alaturka karşıtlığı ve cariyelik bağlamında ele alındığı, Servet-i Fünun romanlarında bireysel arzu ile toplumsal baskılar arasında sıkışmış figürler olarak kurgulandığı, Erken Cumhuriyet romanlarında ise ulus inşasının ve modernleşme ideolojisinin taşıyıcıları olarak yeniden tanımlandığı ortaya konulmuştur. İncelenen romanlardan elde edilen bulgular, kadın figürlerinin yalnızca bireysel tipler değil, modernleşme ideolojisinin söylemsel taşıyıcıları olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak kadın, Türk modernleşmesinin ideolojik sürekliliklerini ve kırılmalarını görünür kılan bir edebi figür olarak konumlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Türk romanı
Kadın
Modernleşme
İdeoloji
Hegemonya

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 24.09.2025
Kabul Tarihi: 31.12.2025
Araştırma Makalesi

The Transformation of Women in Turkish Novels in the Context of Turkish Modernization: A Foucauldian Critical Perspective

Abstract

The representations of female characters in the Turkish novel from the Tanzimat to the Early Republic period are examined within the context of modernization ideology. Turkish modernization has radically transformed the cultural, social, and ideological structure of society. The female figure has become one of the most central and controversial figures of this transformation. In this study, in which document analysis—one of the qualitative research methods—was conducted, it is revealed that female characters were addressed within the context of the alafranga-alaturka dichotomy and concubinage in Tanzimat novels; constructed as figures trapped between individual desire and social pressures in Servet-i Fünun novels; and redefined as carriers of nation-building and modernization ideology in Early Republic novels. The findings obtained from the examined novels indicate that female figures are not merely individual types but discursive carriers of modernization ideology. Consequently, the female figure is positioned as a literary figure that makes the ideological continuities and ruptures of Turkish modernization visible

Keywords

Turkish novel
Women
Modernization
Ideology
Hegemony

About Article

Received: 24.09.2025
Accepted: 31.12.2025
Research Article

** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, İletişim Fakültesi, e-posta: ozlemordem@gmail.com ORCID: 0000-0002-9896-3037.

1. GİRİŞ

Bu çalışma, Türk modernleşmesinin karmaşık ve çok katmanlı sürecini, Türk romanında kadın karakterlerin dönüşümü üzerinden incelemektedir. Modernleşme, yalnızca siyasal ve ekonomik kurumların yeniden yapılandırılmasıyla sınırlı kalmamış; aile kurumunu, toplumsal cinsiyet rollerini ve bireyin kimlik inşasını da köklü biçimde etkilemiştir. Kadının toplumsal hayattaki yeri, modernleşmenin hem en tartışmalı hem de en görünür alanlarından biri olmuştur. Dolayısıyla kadın figürü, edebi metinlerde modernleşme ideolojisinin temsil edildiği ve sorgulandığı başlıca odaklardan biri haline gelmiştir.

Çalışma, Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet dönemine uzanan süreçte, Türk romanında kadının nasıl temsil edildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Tanzimat döneminde kadın karakterler geleneksel (alaturka) ve Batı'ya öykünen (alafranga) tipler olarak kurgulanırken; Servet-i Fünun döneminde psikolojik bunalımlar, bireyin içsel çatışmaları ve modernleşmenin yarattığı ikilemler öne çıkmıştır. Erken Cumhuriyet döneminde ise kadın, ulusal kimliğin inşasında ve modern toplumun temsiliyetinde merkezi bir figür haline gelmiştir. Böylece kadın karakterlerin edebi dönüşümü, modernleşmenin farklı evrelerindeki ideolojik yönelimleri görünür kılmaktadır (Berkes, 2002; Mardin, 2002; Parla, 2008).

Kuramsal Çerçeve

Modernleşme ideolojisi, toplumsal değişimi doğrusal bir ilerleme çizgisi içinde kurgulayan, Batı'yı evrensel bir norm ve model olarak konumlandıran hegemonik bir söylem alanı olarak değerlendirilebilir. Bu ideoloji, toplumsal kurumların yeniden düzenlenmesinin ötesinde, bireylerin özneleşme biçimlerini, toplumsal cinsiyet rejimlerini ve kültürel kodları dönüştüren bir iktidar formasyonudur. Foucault'nun (1977, 1978) iktidar-bilgi ilişkisi perspektifinde modernleşme ideolojisi, bireylerin davranışlarını, arzularını ve kimliklerini düzenleyen söylemsel bir pratik olarak işlev görür. Bu açıdan modernleşme ideolojisi, yalnızca normatif bir program değil, aynı zamanda toplumsal yaşamın her alanına nüfuz eden bir disiplin ve özne üretim mekanizmasıdır.

Türk modernleşmesi özelinde bu ideoloji, Berkes'in (2002) kavramsallaştırdığı biçimiyle bir *medeniyet değişimi*, yani teknik, kültürel ve zihinsel düzeyde köklü bir dönüşüm projesi olarak belirmiştir. Ancak bu dönüşüm homojen değildir; Mardin'in (2002) merkez-çevre yaklaşımı, modernleşme ideolojisinin farklı toplumsal tabakalarda farklı karşılama biçimlerini ve bu bağlamda ortaya çıkan yapısal gerilimleri vurgulamaktadır. Kadının modernleşme sürecinde merkezi bir figür olarak konumlandırılması, ideolojinin toplumsal dönüşümü meşrulaştırma stratejisinin en belirgin boyutunu oluşturmaktadır. Göle'nin (2010) toplumsal cinsiyet odaklı analizleri, modernleşme söyleminin kadın bedeni, kamusal görünürlük ve ahlaki normlar üzerinden kurularak toplumsal tahayyülün yeniden inşa edildiğini ortaya koymaktadır.

Laclau ve Mouffe'un (1985) söylem kuramı, modernleşme ideolojisini sabit ve nesnel bir toplumsal gerçeklik olarak değil, hegemonya mücadeleleri içinde sürekli yeniden kurulan ve yeniden tanımlanan bir söylemsel alan olarak kavramamıza imkân vermektedir. Bu bakış açısıyla modernleşme ideolojisi, toplumsal anlamların sürekli eklemlendiği, fakat hiçbir zaman nihai olarak sabitlenemediği bir hegemonik projedir. Türk modernleşmesinde kadının konumlandırılması, bu hegemonik söylem mücadelesinin düğüm noktalarından biri

olmuş; kadın hem geleneksel düzenin sınırlarını hem de modernleşme ideolojisinin iddialarını temsil eden bir söylemsel öge olarak işlev görmüştür.

Modernleşme ideolojisi, Foucault'nun iktidar-söylem perspektifi ile Laclau ve Mouffe'un hegemonya kuramının kesişiminde, Türk edebiyatındaki kadın figürleri üzerinden izlenebilir. Kadın, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan süreçte modernleşmenin hem nesnesi hem de öznesi olarak, ideolojik söylemin yeniden üretildiği ve sınandığı bir alan haline gelmiştir.

Türk modernleşmesi, Batı karşısında yaşanan askeri ve siyasi yenilgilerin ardından devlet eliyle yürütülen "yukarıdan aşağıya" bir dönüşüm süreci olarak başlamıştır. Bu sürece ilişkin yaklaşımlar çeşitlilik göstermektedir. Berkes (2002), Türk modernleşmesini Batılılaşmanın yarattığı bir *medeniyet değişimi* olarak tanımlarken; Mardin (2002), süreci devletin "merkez"i ile geleneksel toplumun "çevre"si arasındaki gerilimler üzerinden açıklamıştır. Göle (2010) ise modernleşmenin toplumsal cinsiyet boyutuna dikkat çekerek, kadın bedeni ve kamusal görünürlüğü modernleşme ideolojisinde merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Edebiyat sosyolojisi bu çalışmanın temel kuramsal zeminini oluşturmaktadır. Lukács'a (1971) göre roman, toplumsal gerçekliğin ideolojik, kültürel ve sınıfsal boyutlarını yansıtan bir türdür. Bu bağlamda romanlardaki kadın karakterler, yalnızca bireysel figürler değil; aynı zamanda dönemin ideolojik dönüşümlerini, toplumsal cinsiyet rejimlerini ve kültürel ikiliklerini görünür kılan simgeler olarak değerlendirilmektedir. Parla (2008), Tanzimat romanının epistemolojik temellerinde "baba-oğul" ilişkisi üzerinden patriyarkal düzeni irdelerken, kadın karakterlerin bu yapının sınırlarını ve kırılmalıklarını açığa çıkardığını belirtir. Böylece kadın figürü hem geleneksel değerlerin taşıyıcısı hem de modernleşme ideolojisinin deneme alanı olarak işlev görür. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet dönemine kadar uzanan süreçte seçilen romanlar, kadının temsil biçimleri üzerinden analiz edilecek; toplumsal modernleşmenin edebi düzlemdeki yansımaları ortaya konacaktır.

Foucault'nun tarihsel yaklaşımı, Türk modernleşmesini kadın karakterler üzerinden ele alan bu çalışmaya özgün bir katkı sağlamaktadır. Foucault'ya göre tarih, kesintisiz ilerleyen bir çizgi olarak değil, farklı dönemlerde ortaya çıkan iktidar ve bilgi rejimlerinin yarattığı kırılmalar üzerinden anlaşılabilir (Foucault, 1972). Bu açıdan Tanzimat, Servet-i Fünun ve Erken Cumhuriyet romanlarında kadın figürleri, yalnızca bireysel kimlikler değil, farklı tarihsel bağlamlarda işleyen iktidar söylemlerinin ürünleridir. Tanzimat'ta kadın, ahlaki yozlaşma ya da cariyelik söylemleriyle tanımlanırken; Servet-i Fünun'da bireysel arzular ve psikolojik çatışmalarla temsil edilmektedir; Cumhuriyet'te ise ulus inşasının temel öznesi haline gelir. Bu değişim sürekliliğin değil, iktidarın farklı biçimlenmelerinin ürünüdür.

Foucault'nun iktidar ve disiplin kavramları, kadın karakterlerin modernleşme sürecindeki konumunu anlamak açısından da işlevseldir. Ona göre iktidar yalnızca devlet kurumları aracılığıyla değil, günlük yaşam pratikleri, aile düzeni ve cinsiyet rolleri üzerinden de işlemektedir (Foucault, 1977). Tanzimat romanlarında kadının evlilik, ahlak ve namus üzerinden tanımlanması, bu mikro iktidar biçimlerinin edebi yansımalarıdır. Servet-i Fünun'da kadın karakterlerin içsel çatışmaları, bireysel özgürlük arayışının toplumsal disiplin mekanizmalarıyla nasıl sınırlandığını göstermektedir. Cumhuriyet döneminde ise kadın bedeni ve emeği, ulusal ideolojinin taşıyıcısı olarak kamusal alanda disipline edilir.

Feride'nin (*Çalılıkusu*) öğretmen kimliği ya da Rabia'nın (*Sinekli Bakkal*) toplum adına sorumluluk üstlenmesi, Foucault'nun "disipline edilmiş beden" kavramıyla ilişkilendirilebilir.

Bununla birlikte Foucault'nun söylem kavramı, kadın karakterlerin edebiyatta nasıl üretildiğini açıklamak için temel bir çerçeve sunmaktadır. Romanlardaki kadın figürleri, dönemin hâkim modernleşme söylemlerinin taşıyıcılarıdır: Tanzimat'ta yozlaşma ve mağduriyet söylemleri, Servet-i Fünun'da bireysel yabancılaşma söylemi, Cumhuriyet'te ulusal kalkınma söylemi. Dolayısıyla kadın, yalnızca temsil edilen değil, aynı zamanda dönemin toplumsal gerçekliğini kuran söylemsel bir unsurdur (Foucault, 1980).

Bu açıdan Foucault'nun tarihsel perspektifi, Berkes'in medeniyet değişimi, Mardin'in merkez-çevre çatışması ve Moran'ın edebiyat sosyolojisi yorumlarıyla birlikte ele alındığında, kadın karakterlerin dönüşümünü daha kapsamlı biçimde açıklamaya imkân tanıyabilmektedir. Foucault'nun tarihte süreklilik yerine kırılmalara odaklanan yaklaşımı, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadın figürlerinde görülen dönüşümlerin ardında yatan iktidar biçimlenmelerini görür kılacaktır. Çalışmanın alanyazına katkılarında biri, yalnızca altı roman örneği üzerinden ilerlemesine karşın, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan sınırlı bir tarihsel dönemi karşılaştırmalı olarak ele almasıdır. Bu yaklaşım kadın temsillerinin dönüşümünü tarihsel bir bakış açısıyla izleyerek Türk modernleşmesinin ideolojik süreklilikleri ve kırılmaları üzerine daha geniş bir tartışma zemini oluşturmayı hedeflemektedir. Bu kapsamıyla çalışma, edebiyat sosyolojisi, toplumsal cinsiyet çalışmaları ve modernleşme kuramları arasında disiplinlerarası bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eleştirel metin analizi yaklaşımına dayanmaktadır. Eleştirel metin analizi, edebi eserleri yalnızca estetik bir ürün olarak değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ideolojik bağlamların izlerini taşıyan söylemsel yapılar olarak ele almaktadır (Fairclough, 1995). Bu yöntem, romanların kadın karakterler aracılığıyla nasıl toplumsal cinsiyet rolleri ürettiğini, yeniden şekillendirdiğini veya dönemin ideolojileriyle ilişkilendirdiğini anlamak için kullanılacaktır. Çalışmada üç farklı dönemden seçilen 10 roman incelenmiştir: Tanzimat döneminden Ahmet Mithat Efendi'nin *Felâh-ı Akıl ile Rakım Efendi*, Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* ve Samipaşazade Sezaî'nin *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat ve Sergüzeşt*; Servet-i Fünun döneminden Halit Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnusu* ve Mehmet Rauf'un *Eylül*; Erken Cumhuriyet döneminden ise Halide Edip Adıvar'ın *Sinekli Bakkal*'ı, Peyami Safa'nın *Fatih-i Harbiye*, Reşat Nuri Güntekin'in *Çalılıkusu* ve Yakup Kadri Osmanoğlu'nun *Ankara* romanı bu çalışmada analiz edilmiştir. Seçilen eserler, Türk modernleşmesinin farklı evrelerinde kadın temsillerini ortaya koymaları açısından tipik örneklerdir. Bu yazarların ve dönemlerin seçilmesinin nedeni Türk modernleşmesinin ilk aşamalarında (1875-1936 dönemi) kadının dönüşümünü ve temsil edilme biçimlerini ele almaktır. Ayrıca, çalışmanın Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet dönemine kadar uzanan bu aralığı seçmesinin temel gerekçesi, Türk modernleşme ideolojisinin en köklü kırılma ve dönüşüm evrelerini temsil etmesidir. Bu dönemler, kadının toplumsal konumunun geleneksel (alaturka) yapıdan Batı'ya dönük (alafranga/egitimli ulusal özne) bir kimliğe geçişini ve bu geçişin getirdiği ideolojik söylem mücadelelerini en somut şekilde edebi metinler aracılığıyla gözler önüne sermektedir. Bu nedenle belirlenen zaman dilimi, kadın figürünün modernleşmenin hem nesnesi hem de öznesi olarak nasıl kurgulandığını Foucaultcu bir perspektifle analiz etmek için önemli bir tarihsel kesit sunmaktadır.

Analiz sürecinde her romandaki kadın karakterler sosyolojik, psikolojik ve ideolojik açılardan ele alınacaktır. İnceleme, Lukács'ın (1971) roman kuramı ve edebiyat sosyolojisinin genel ilkeleri çerçevesinde yürütülerek, kadın figürlerinin toplumsal değişim, modernleşme ideolojisi ve ulusal kimlik inşası bağlamında nasıl konumlandığı değerlendirilecektir. Ayrıca, dönemin tarihsel ve toplumsal bağlamı göz önünde bulundurularak romanların ürettiği kadın imgeleri, modernleşme sürecindeki gerilim ve ikiliklerle ilişkilendirilecektir (Parla, 2008; Göle, 2010). Bu çalışmada ayrıca Foucault'nun iktidar, söylem ve tarih anlayışından da yararlanılacaktır. Foucault'nun (1977, 1978) disiplin ve bilgi-iktidar ilişkisine dair kavramları, romanlardaki kadın karakterlerin yalnızca bireysel figürler değil, modernleşmenin farklı dönemlerinde iktidar söylemlerinin taşıyıcıları olduğunu görünür kılacaktır. Bu bağlamda kadın temsilleri, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan süreçte iktidarın değişen biçimlenmelerinin edebi yansımaları olarak ele alınacaktır. Bu yöntemsel yaklaşım sayesinde romanlarda kadının temsili, yalnızca bireysel karakter analizine indirgenmeyecek; aynı zamanda modernleşme ideolojisinin edebi düzlemdeki yansımalarıyla birlikte bütüncül bir perspektiften ele alınacaktır.

3. BULGULAR

Tanzimat dönemi romanlarında kadın figürü, modernleşme sürecinin yarattığı toplumsal ikilikleri en açık şekilde yansıtan karakterlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ahmet Mithat Efendi'nin Felatun Bey ile Rakım Efendi (1875), kadın figürünü modernleşmenin ahlaki ve kültürel ikiliklerinin merkezine konumlandırmaktadır. Roman, kadın karakterleri aracılığıyla Tanzimat'ın temel söylemsel çatışması olan alafranga-alaturka karşıtlığını ve cariyelik kurumunun dönüştürücü potansiyelini sergiler. Canan karakteri, Rakım Efendi tarafından satın alınmasına rağmen (cariyelik), Batı dilleri ve sanatıyla eğitilerek ideal modern kadın tipine dönüştürülür. Bu durum, yazarın kadın eğitimini toplumsal ilerlemenin ve ahlaki disiplinin bir aracı olarak görme eğilimini gösterir. Karşıtlık olarak, Felatun Bey'in çevresindeki Polini gibi Batılı kadınlar, maddi çıkar ve ahlaki yozlaşma söylemleri üzerinden olumsuzlanarak, yanlış Batılılaşmanın kadın üzerindeki yıkıcı etkileri konusunda okuyucuya ders veren negatif normatif figürler olarak kurgulanır. Böylece Ahmet Mithat Efendi, kadın figürlerini Foucaultcu anlamda, toplumu doğru Batılılaşma yolunda eğitmek ve disipline etmek için kullanılan birer söylemsel araç olarak işlevlendirmiştir.

Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* adlı romanında Bihruz Bey'in aşk yaşadığı Periveş Hanım, Batılı yaşam biçimine özenen, alafranga zevkleriyle dikkat çeken bir kadındır. Periveş'in Bihruz Bey ile ilişkisi, aşkın samimi bir bağ olmaktan çok yüzeysel bir gösteriş ve aldatma üzerine kuruludur. Kadın burada süslenme, dış görünüş ve maddi cazibe üzerinden tanımlanır. Romanın satır aralarında, Periveş'in mektuplarının gerçek bir aşk duygusu taşımaktan çok hesaplı bir cilve ve yapay bir oyunla örülü olduğu sezilir. Bu bağlamda kadın karakter, dönemin ahlaki yozlaşma kaygılarının bir yansıması olarak kurgulanır. Şemseddin Sami'nin Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat'ın bulgusal önemi, Tanzimat romanının başlangıcında kadının tamamen geleneksel yapıya hapsolmuş bir kurban figürü olarak temsil edilmesidir. Fitnat ne eğitim ne de toplumsal alanda herhangi bir özerkliğe sahip değildir. Romanın trajik sonu, kadının, yazgısını belirleme hakkının yalnızca ataerkil otoritede (baba/üvey baba) kaldığı bir toplumsal yapının kaçınılmaz sonucudur. Bu temsil, daha sonraki eserlerdeki eğitilmiş kadın figürlerinin ortaya çıkışının, birincil olarak bu gözyaşı ve çaresizlik ortamına karşı geliştirilen bir tepki olduğunu kanıtlar niteliktedir. Yine,

Samipaşazade Sezai'nin *Sergüzeşt* romanındaki Dilber ise bambaşka bir kadın figürünü temsil eder. Cariye olarak konakta satılan ve özgürlük arayışını bir türlü gerçekleştiremeyen Dilber, Osmanlı toplumunun ataerkil ve hiyerarşik yapısı içinde trajik bir kaderle baş başa kalır. Onun sözlerinde "Benim de gönlüm vardı, ama onu duyan, bilen olmadı" ifadesi, kadının toplumda özneleşememesini ve duygusal ihtiyaçlarının göz ardı edilmesini ortaya koymaktadır. Böylelikle Tanzimat romanında kadın, bir yandan alafranga yaşam biçiminin cazibesiyle yozlaşmış bir figür, öte yandan özgürlük arayışı boğulmuş mağdur bir karakter olarak temsil edilmektedir.

Servet-i Fünun romanında kadın, Tanzimat'ın yüzeysel tiplerinden farklı olarak bireysel arzuları, içsel çatışmaları ve psikolojik boyutlarıyla ön plana çıkar. Halit Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnu* adlı romanında Bihter, bireysel özgürlük arzusuyla toplumsal değerler arasında sıkışmış bir kadındır. Behlül ile yaşadığı yasak aşk, modernleşmenin bireye sunduğu özgürlük vaatleri ile toplumun ahlaki normları arasındaki çelişkiyi açığa çıkarır. Bihter'in iç konuşmaları, onun arzularını bastırmakta zorlanan, fakat aynı zamanda toplumun baskılarıyla kuşatılmış bir kadın olduğunu göstermektedir. "Kalbinin en derinlerinde bir özgürlük arzusu duyuyordu; fakat bu arzu, etrafını kuşatan duvarlara çarpıp dağılıyordu" ifadesi, bireysel kimliğin toplumsal kısıtlamalara çarpışını simgelemektedir. Mehmet Rauf'un *Eylül* romanında ise kadın karakter Suat, fedakâr, sessiz ve kendi duygularını bastıran bir tip olarak işlenmektedir. Suat'ın sessizliği, roman boyunca onun iç dünyasındaki feryatların dışa vurulamayışını temsil eder. "Suat'ın dudaklarından hiç yükselmeyen feryatlar, onun gözlerinde boğulmuştu" ifadesi, kadının içsel acılarının toplumsal sessizlikle örtülmesini açığa çıkarır. Böylece Servet-i Fünun döneminde kadın, bireysel arzular ve psikolojik gerilimler çerçevesinde ele alınarak daha karmaşık bir figür haline gelir.

Erken Cumhuriyet dönemi romanlarında ise kadın, artık bireysel arzu ve mağduriyetin ötesinde, ulus inşa sürecinin merkezi bir unsuru olarak temsil edilmektedir. Halide Edip Adıvar'ın *Sinekli Bakkal* romanında Rabia, geleneksel değerlerle modernleşme arasında denge kurabilen, eğitilmiş ve sorumluluk sahibi bir kadın figürüdür. Rabia'nın aşkı ile ulusal görevleri arasında yaptığı tercihler, Cumhuriyet ideolojisinin kadından beklediği fedakârlığı ve kimlik inşasını yansıtmaktadır. Roman boyunca Rabia, bireysel varlığının ötesinde bir milletin geleceğini sırtlayan bir figür olarak konumlandırılır; "Rabia, yalnız kendi kalbinin değil, bütün bir milletin yükünü omuzlarında hissediyordu" ifadesi bu durumu özetler. Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu* romanında ise Feride, Cumhuriyet kadınının en bilinen simgelerinden biridir. Öğretmen olarak Anadolu'ya gidip köy çocuklarına eğitim veren Feride, bağımsızlığı, cesareti ve özverisiyle modernleşme ideolojisinin yeni kadın idealini somutlaştırır. Onun için bireysel aşk çoğu zaman ikinci planda kalır, ulusal sorumluluk ve toplumsal görevler ağır basar. Romanın sayfalarında, "Feride, köy çocuklarının gözlerinde kendi geleceğini görüyordu" ifadesiyle bu işlevsellik açıkça vurgulanmaktadır. Erken Cumhuriyet dönemi yazarlarından Peyami Safa'nın *Fatih-Harbiye* (1931) romanı ise, Türk modernleşmesinin yarattığı Doğu-Batı/Gelenek-Çağdaşlık ikiliğini kadın bedeni ve kimliği üzerinden simgeleştirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Romanın ana karakteri Neriman, Fatih'in geleneksel kültürü ile Harbiye'nin (Beyoğlu/Batılılaşmanın) yüzeysel cazibesi arasında bocalayan bir figürdür. Neriman'ın Batı yaşam tarzına duyduğu öykünme, onu kendi kültürel ve ahlaki köklerinden uzaklaştırarak bir kimlik krizi yaşamasına neden olur. Safa, bu ikilemde kalan Neriman'ı, modernleşmenin yanlış anlaşılması tehlikesine karşı toplumu uyaran didaktik bir araç olarak kullanır. Neriman'ın sonunda geleneksel değerlere

(Fatih'e) geri dönüşü, yazarın gözünde ulusal ahlakın ve kültürün korunması yönündeki hegemonik söylemi pekiştirmektedir. Bu geri dönüş, kadın karakterin toplumsal fayda ve ahlaki normlar çerçevesinde disipline edilmesi gerektiğini vurgulamakta ve Cumhuriyet ideolojisinin kadından beklediği ideal ulusal kimliğin sınırlarını çizmektedir. Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Ankara (1934) romanı ve Selma Hanım figürü ise, Erken Cumhuriyet döneminde kadının, ulus inşasının ideolojik bir taşıyıcısı olarak yeniden kurgulanışını en açık biçimde göstermektedir. Selma Hanım'ın hayatı, romanın üç ana bölümünde Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihsel evreleriyle paralel bir dönüşüm geçirir. Başlangıçta Batılılaşmanın yüzeysel yönlerini benimsemiş, pasif ve zevk düşkün bir figür olan Selma, Milli Mücadele'ye katıldıktan sonra ideolojik bir disiplin sürecine girer. Onun hemşirelik ve fedakârlık rolleri, Foucault'nun kavramlaştırdığı biçimiyle, bedenin ve emeğin ulusal fayda söylemi adına yeniden düzenlenerek disipline edilmesi sürecini yansıtır. Romanın son bölümünde ise Selma, Cumhuriyet'in idealize ettiği aydın, eğitilmiş ve kamusal alanda aktif kadın tipine dönüşür. Bu dönüşüm, kadının artık Servet-i Fünun dönemindeki bireysel arzu ve iç çatışmaların ötesine geçerek, ulusal kimliği inşa eden hegemonik söylemin merkezine yerleştirildiğini göstermektedir. Böylece Selma Hanım, yalnızca bir birey değil, aynı zamanda modernleşme ideolojisinin toplumsal dönüşümü meşrulaştırma stratejisinin edebi düzlemdeki en başarılı ve en önemli özneleşme örneklerinden biri olarak konumlandırılır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet dönemine kadar kadın figürlerinin edebi temsili sürekli bir dönüşüm geçirmiştir. Tanzimat döneminde kadın, alafranga–alaturka ikiliğinde ve cariyelik bağlamında ele alınırken; Servet-i Fünun döneminde psikolojik derinlik kazanarak bireysel arzular ve toplumsal baskılar arasında sıkışan bir figür haline gelmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde ise kadın, ulusal kimliğin ve modernleşme ideolojisinin taşıyıcısı olarak yeniden tanımlanmış, kamusal alanda görev üstlenen ve toplumsal ilerlemenin simgesi haline getirilmiştir. Bu dönüşüm, yalnızca edebiyatın estetik tercihlerini değil, aynı zamanda modernleşme ideolojisinin kadın üzerinden nasıl inşa edildiğini de göstermektedir.

Türk modernleşmesi bağlamında kadın figürlerinin romanlardaki temsilleri, modernleşmenin farklı evrelerindeki ideolojik yönelimleri ve toplumsal kırılmaları açığa çıkaran önemli bir göstergedir. Berkes'in (2002) "medeniyet değişimi" kavramsallaştırması, Tanzimat romanında görülen alafranga–alaturka kadın tiplerinin ve cariye figürlerinin işlevini anlamada kritik bir çerçeve sunmaktadır. Bu dönemde kadın, modernleşmenin yarattığı kültürel ikiliklerin sahnesi haline gelmiştir. Mardin'in (2002) merkez–çevre yaklaşımı, Servet-i Fünun romanlarındaki kadın karakterlerin (örneğin Bihter ve Suat) içsel çatışmalarını anlamak açısından yol göstericidir. Bihter, Batılı yaşam tarzını benimsemiş elit sınıfın temsilcisi olarak bireysel arzularını ön plana çıkarırken; bu arzuların toplumun çevresel değerleriyle çelişmesi onun trajedisini hazırlamaktadır. Moran (2001) ise Tanzimat ve Servet-i Fünun romanlarının eleştirisinde kadın karakterlerin yalnızca bireysel tipler olmadığını, aynı zamanda toplumsal modernleşmenin kırılmalarını yansıtan simgesel figürler olduğunu vurgulamaktadır.

Erken Cumhuriyet döneminde kadın, modernleşme projesinin taşıyıcısı olarak ulusal kimlik inşasında merkezi bir rol üstlenmiştir. Göle'nin (2010) modernlik ve kadın bedeni üzerine yaptığı çözümleme, bu dönemde kadının kamusal görünürlüğü'nün ideolojik bir işlev kazandığını göstermektedir. Rabia (*Sinekli Bakkal*) ve Feride (*Çalikuşu*), Cumhuriyet ideolojisinin kadından beklentilerini somutlaştırır: fedakârlık, eğiticilik, ulusal sorumluluk

ve ahlaki güç. Durakbaşı (1998) Cumhuriyet kadını “modernleşmenin vitrini” olarak tanımlar; bu vitrin işlevi Feride’nin öğretmen kimliğinde ve Rabia’nın toplum adına yaptığı fedakârlıklarda görünür hale gelmektedir. Bora (2017) ise Türk modernleşmesinin ideolojik yönünü incelerken kadın üzerinden inşa edilen kimliklerin, ulusal modernlik projesinin en güçlü meşruiyet araçlarından biri olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, kadın figürleri Tanzimat’tan Cumhuriyet’e edebiyatta yalnızca bireysel aşk ve dramın değil, aynı zamanda toplumsal modernleşmenin, kültürel ikiliklerin ve ideolojik dönüşümlerin simgesi olmuştur. Kadın karakterlerin değişimi, Berkes’in “medeniyet değişimi”, Mardin’in merkez-çevre gerilimi, Moran’ın edebiyat sosyolojisi çözümlemeleri, Göle’nin toplumsal cinsiyet perspektifi ve Durakbaşı’nın Cumhuriyet kadını eleştirileriyle birlikte düşünüldüğünde, modernleşmenin en görünür ve en tartışmalı yüzünün kadın üzerinden inşa edildiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Foucault’nun iktidar ve söylem kavramları çerçevesinde değerlendirildiğinde, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e uzanan süreçte kadın karakterlerin modernleşme sürecinde yalnızca bireysel figürler değil, aynı zamanda dönemin iktidar mekanizmalarının ve söylemsel düzenlemelerinin taşıyıcıları olduğu görülmektedir. Tanzimat romanlarında Periveş Hanım’ın bedensel cazibesiyle ve yüzeysel alafranga yaşam tarzıyla tanımlanması, kadının “ahlaki yozlaşma” söylemi üzerinden disipline edildiğini gösterir. Aynı dönemde Dilber’in cariyelik statüsü, Foucault’nun (1977) “bedenin iktidar tarafından kuşatılması” kavramıyla açıklanabilir; Dilber’in bedeni ve emeği hem efendilerinin hem de toplumsal düzenin mutlak denetimi altındadır. Servet-i Fünun döneminde Bihter, arzularını özgürce yaşamak isteyen fakat sürekli toplumsal normların denetimine maruz kalan bir figürdür. Bu durum, Foucault’nun iktidarın yalnızca baskıcı değil, aynı zamanda bireyi şekillendirici ve yönlendirici niteliğine işaret eden yaklaşımıyla örtüşmektedir (Foucault, 1978). Bihter’in trajedisi, bireysel arzular ile disipline edici toplumsal mekanizmalar arasındaki çatışmayı yansıtırken; Suat’ın sessizliği ise iktidarın kadın üzerinde işleyen “görünmez disiplin” biçimlerini açığa çıkarır. Erken Cumhuriyet döneminde kadın, Feride ve Rabia örneklerinde görüldüğü gibi, artık yalnızca özel alanın değil, kamusal alanın da öznesi olarak tanımlanır. Ancak bu görünürlük, mutlak bir özgürleşme değil, ulusun modernleşme projesi adına kadının disipline edilmesidir. Foucault’nun (1980) belirttiği gibi, iktidar yalnızca baskı yoluyla değil, bireylerin kimliklerini ve davranışlarını üretip düzenleyerek işlemektedir. Cumhuriyet ideolojisinin kadınlara yüklediği eğitimci, fedakâr ve ulusal kimliği taşıyan rol, kadınların özneleşmesinin aynı zamanda ideolojik bir disipline edilme biçimi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda romanlardaki kadın figürleri, Foucault’nun tarihsel süreklilik yerine kırılmalara dayalı yaklaşımıyla birlikte düşünüldüğünde, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e farklı iktidar rejimlerinin söylemsel ürünleri olarak okunabilir.

Foucault’nun söylem anlayışı, bilginin tarafsız bir alan değil, iktidar ilişkileriyle iç içe geçmiş bir düzenleme biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Ona göre söylemler, sadece dili değil, toplumsal gerçekliği de kurar; kimlikleri, normları ve davranışları belirlemektedir (Foucault, 1972). Bu perspektiften bakıldığında, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e uzanan Türk modernleşmesi sürecinde kadının romanlardaki temsili, farklı tarihsel dönemlerdeki iktidar söylemlerinin bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Tanzimat romanlarında kadın ya yozlaşma ve taklitçiliğin (Periveş) ya da mağduriyetin (Dilber) söylemleriyle kuşatılırken; Servet-i Fünun romanlarında kadın bireysel arzuların bastırılması söylemi üzerinden şekillenmektedir. Cumhuriyet romanlarında ise kadın, ulus inşa söyleminin temel taşıyıcısı

haline gelir. Her dönemin kadını, o dönemin hegemonik iktidar söylemlerine göre kurgulanmış ve sınırlandırılmıştır.

Bu yaklaşım, Laclau ve Mouffe'un geliştirdiği söylem kuramıyla daha da derinleştirilebilir. Laclau ve Mouffe'a (1985) göre söylem, toplumsal anlamın daima mücadele içinde kurulduğu bir alandır; hiçbir anlam sabit değildir, hegemonya sürekli yeniden inşa edilir. Türk modernleşmesi de bu bağlamda "hegemonik bir proje"dir: devlet, modernleşme söylemini kurarken kadını merkeze almış, onun bedeni, kimliği ve toplumsal rolü üzerinden modernleşmenin meşruiyetini sağlamıştır. Tanzimat'ta Batı'ya öykünme ile gelenek arasında kadın figürleri üzerinden süren mücadele, Laclau-Mouffe'un hegemonya kavramıyla açıklanabilir. Servet-i Fünun'da kadın, bireysel arzu ile toplumsal norm arasındaki gerilimi taşıırken; Cumhuriyet döneminde kadın, ulusun modern yüzünü temsil eden hegemonik bir simgeye dönüşmektedir. Bu dönüşüm, Foucault'nun iktidar-söylem ilişkisi ile Laclau-Mouffe'un hegemonya ve söylem kuramının birleştiği bir noktayı işaret etmektedir.

Dolayısıyla Türk modernleşmesinde kadın, Foucault'nun kavramsallaştırdığı biçimiyle iktidar söylemlerinin öznesi/nesnesi, Laclau ve Mouffe'un kuramında ise hegemonya mücadelesinin en önemli düğüm noktasıdır. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadının edebiyattaki temsil biçimleri, modernleşme söyleminin değişen stratejilerini açığa çıkarır. Kadın bedeni ve kimliği, kimi zaman yozlaşma ve taklitçilikle disipline edilen, kimi zaman bireysel arzularıyla sınırlandırılan, kimi zaman da ulusun geleceğini temsil eden bir hegemonik öge olarak işlev görür. Bu bağlamda romanlar, yalnızca bireysel hikâyeleri değil, aynı zamanda Türk modernleşmesinin söylemsel ve ideolojik kurgularını gözler önüne sermektedir.

4.TARTIŞMA

Bu çalışmada ulaşılan bulgular, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan süreçte kadın karakterlerin, modernleşme ideolojisinin en görünür taşıyıcıları ve sınılandığı figürler olduğunu ortaya koymuştur. Kadın, Tanzimat romanlarında alafranga-ı alaturka karşıtlığında veya cariyeye kimliğiyle; Servet-i Fünun romanlarında psikolojik çatışma ve bireysel arzu ile; Cumhuriyet romanlarında ise ulusal kimlik inşasının merkezinde temsil edilmiştir. Bu sonuçlar, Türk edebiyatında kadın üzerine yapılan pek çok çalışmayla benzerlik taşımakla birlikte, çalışmamızın özgünlüğü, bu temsilleri modernleşme ideolojisi, iktidar söylemleri ve hegemonya kuramı bağlamında bütünlüklü olarak analiz etmesidir.

Moran'ın (2001) değerlendirmelerinde Tanzimat romanlarının kadın tipleri, yanlış Batılılaşmanın yüzeysel imgeleri olarak ele alınmaktadır. Çalışmamızda ulaşılan, Perives'in modernleşmenin yozlaşma söylemiyle kurgulanmış bir tip olması bu yorumla uyumludur. Parla (2008) ise *Sergüzeşt*'te Dilber'in trajedisini "özgürlük özlemi"nin sınırlandırılması üzerinden okur; bizim çözümlememiz bu durumu Foucault'nun disipline edilen beden kavramıyla ilişkilendirerek daha derinleştirmektedir. Enginün (2006) *Aşk-ı Memnu*'da Bihter'in bireysel arzularla toplumsal baskılar arasındaki sıkışmışlığını öne çıkarırken, bu sıkışma aynı zamanda modernleşme söyleminin disipline edici iktidar mekanizmalarının bir sonucu olarak ele alındı. Mehmet Rauf'un *Eylül*'ü üzerine yapılan araştırmalarda Suat'ın sessizliği, fedakârlık ve edilgenlik olarak yorumlanmıştır (Kefeli, 2012); bizim katkımız, bu sessizliği Foucaultcu bir çerçevede iktidarın "görünmez disiplin" biçimlerinin edebi tezahürü olarak açıklamaktır.

Erken Cumhuriyet romanlarında kadın figürü üzerine Durakbaşı'nın (1998) çalışmaları, Halide Edip'in romanlarındaki kadın tiplerini "modernleşmenin vitrini" olarak tanımlamaktadır. Bu görüşle uyumlu olarak, Sinekli Bakkal romanının olay örgüsü II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemleri İstanbul'unda geçmektedir. Bu tarihsel bağlam dikkate alındığında, Rabia'nın temsil ettiği değerler daha da anlam kazanmaktadır. Rabia, medrese eğitimi yoluyla edinilmiş geleneksel bilgiyi bile kamusal alana taşıyabilen, dönüşmüş ve fedakâr bir kadın figürü sunmaktadır. Bu çerçevede, Rabia'nın yalnızca kendi dönemi için değil, aynı zamanda Cumhuriyet ideolojisinin ilerleyen süreçte idealize edeceği eğitilmiş, kamusal alanda varlık gösteren kadın tipinin erken bir öncülünü veya potansiyelini taşıdığı ileri sürülebilir. Bu saptama, incelenen romanlar üzerinden modernleşme anlatılarında kadın temsiliinin ideolojik sürekliliklerini ve kırılma eğilimlerini uzun erimli bir bakış açısıyla takip edilmesini sağlamaktadır. Ancak çalışmamızın farkı, bu temsili yalnızca ideolojik içerik bağlamında değil, aynı zamanda hegemonik söylemin yeniden üretimi bağlamında açıklamasıdır. Reşat Nuri'nin *Çalılıkusu*'nda Feride karakteri üzerine yapılan incelemelerde, genellikle onun öğretmen kimliği ve ulusal sorumluluğu öne çıkarılmaktadır (Aksoy, 2014; Şen, 2019). Çalışma, bu bulguları teyit etmekle birlikte Feride'nin bedeninin ve emeğinin, Cumhuriyet'in modernleşme projesi tarafından disipline edilerek ulusal bir özne haline getirildiğini göstermektedir.

Uluslararası literatürde de benzer okumalar mevcuttur. Kandiyoti (1991) Osmanlı ve Cumhuriyet modernleşmelerinde kadının "ulusal kimliğin taşıyıcısı" olarak kurgulandığını belirtir. Sirman (1989) ise Cumhuriyet dönemi kadın kimliklerinin, modernleşme ideolojisinin hem kurtarıcı hem de sınırlayıcı söylemleri arasında inşa edildiğini vurgulamaktadır. Bizim çalışmamız bu yaklaşımları edebi metinler üzerinden somutlaştırmakta ve kadın karakterleri yalnızca bireysel dramların kahramanları değil, modernleşme ideolojisinin söylemsel ve disiplinci işleyişlerinin yansımaları olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca Laclau ve Mouffe'un (1985) söylem kuramından yararlanarak, bu kadın temsillerinin hegemonya mücadelesinin düğüm noktaları olduğu gösterilmektedir. Foucault'nun söylem ve iktidar kavramları, edebiyat incelemelerinde özellikle metinlerin yalnızca estetik bir alan değil, toplumsal iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği söylemsel yapılar olarak okunmasına imkân tanımıştır. Edebiyat sosyolojisi içinde Foucault'nun etkisi, metinleri "iktidarın görünür olduğu arkeolojik belgeler" gibi ele almakla ortaya çıkar (Foucault, 1972). Kadın karakterlerin beden, ahlak, namus veya kamusal sorumluluk üzerinden temsil edilmesi, edebiyatın iktidar söylemlerini nasıl yeniden ürettiğini göstermektedir. Bu tür analizler, romanlardaki kadın figürlerini yalnızca bireysel kimlikler değil, aynı zamanda disiplinci pratiklerin edebi tezahürleri olarak konumlandırır. Böylece edebiyat, iktidarın toplumsal düzeni kurduğu en önemli alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Benzer biçimde Laclau ve Mouffe'un söylem/hegemonya kuramı da edebiyat sosyolojisine yeni açılımlar kazandırmıştır. Onlara göre edebi metinler, toplumsal anlamların hegemonya mücadelesi içinde kurulduğu söylemsel alanların bir parçasıdır (Laclau & Mouffe, 1985). Bu yaklaşım, romanlardaki kadın figürlerinin toplumsal ve ideolojik anlamlarının sabit olmadığını; aksine her dönemde yeniden tanımlandığını ve hegemonya mücadelelerinin düğüm noktaları olduğunu göstermektedir. Örneğin Tanzimat'ta cariye figürüyle, Servet-i Fünun'da bireysel arzu figürüyle, Cumhuriyet'te ulusal özne figürüyle yeniden üretilen kadın temsilleri, Laclau-Mouffe'un kuramının edebiyat sosyolojisine nasıl

uygulanabileceğine somut örnekler sunmaktadır. Bu bağlamda edebiyat, hegemonik projelerin inşa edildiği ve sınandığı bir söylem alanı olarak işlev görmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmanın katkısı üç yönlüdür: Birincisi, mevcut literatürde çoğunlukla dönemsel veya metin odaklı analizlerle sınırlı kalan kadın temsilleri, burada Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan uzun erimli bir süreç içinde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. İkincisi, Berkes (2002) ve Mardin'in (2002) Türk modernleşmesi analizleriyle birlikte Foucault'nun iktidar-söylem perspektifi ve Laclau-Mouffe'un hegemonya kuramı entegre edilerek daha geniş bir kuramsal çerçeve sunulmuştur. Üçüncüsü ise kadın karakterler, yalnızca bireysel ya da toplumsal tipler olarak değil, modernleşme ideolojisinin farklı tarihsel kesitlerde yeniden ürettiği özneleşme biçimleri olarak konumlandırılmıştır. Bu yönüyle çalışma, Türk edebiyatında kadın temsillerini modernleşme söylemiyle ilişkilendiren bütünlüklü bir yaklaşım geliştirmektedir.

5. SONUÇ

Bu çalışma, Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet'e uzanan süreçte Türk romanındaki kadın temsillerini modernleşme ideolojisi çerçevesinde inceleyerek, kadın karakterlerin yalnızca bireysel tipler değil, toplumsal dönüşümün söylemsel taşıyıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, Tanzimat romanlarında kadının Batı'ya öykünme ve cariyelik figürleriyle ikilikler üzerinden kurgulandığını; Servet-i Fünun romanlarında bireysel arzu ve toplumsal disiplin arasındaki çatışmalarla temsil edildiğini; Cumhuriyet romanlarında ise ulusal kimlik inşasının merkezine yerleştirildiğini göstermektedir. Böylece kadın, her dönemde modernleşme ideolojisinin farklı boyutlarını görünür kılan bir odak noktası haline gelmiştir. Bu sonuçlar, Berkes'in (2002) modernleşmeyi bir *medeniyet değişimi*, Mardin'in (2002) merkez-çevre çatışması ve Göle'nin (2010) toplumsal cinsiyet eksenli analizleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte, çalışmamızın özgün katkısı, kadın karakterlerin dönüşümünü yalnızca tarihsel ve toplumsal bir bağlamda değil, Foucault'nun (1977, 1978) iktidar-söylem kavramsallaştırmaları ve Laclau-Mouffe'un (1985) hegemonya kuramı üzerinden açıklamasıdır. Bu çerçevede kadın, iktidar mekanizmalarının disipline ettiği, söylemsel olarak yeniden ürettiği ve hegemonik mücadeleler içinde konumlandığı bir özneleşme biçimi olarak ele alınmıştır.

Türk romanındaki kadın karakterler, yalnızca bireysel hikâyelerin kahramanları değil, aynı zamanda modernleşmenin toplumsal, kültürel ve ideolojik dinamiklerini görünür kılan edebi figürlerdir. Kadının edebiyat aracılığıyla yeniden temsil edilmesi, Türk modernleşmesinin iktidar ilişkilerini, söylemsel stratejilerini ve toplumsal dönüşümünü anlamak açısından vazgeçilmez bir alan sunmaktadır. Bu bağlamda çalışma, edebiyat araştırmalarının yalnızca estetik değil, aynı zamanda toplumsal ve ideolojik boyutlarının da önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bu analizler neticesinde, çalışmanın kuramsal entegrasyon bağlamındaki özgünlüğü bir kez daha vurgulanmalıdır. Türk modernleşmesine dair Berkes ve Mardin gibi temel yaklaşımlarla, Foucault ve Laclau-Mouffe'un eleştirel kuramlarını bir araya getirmek; kadın figürlerinin dönüşümünü, metnin estetik sınırlarının ötesine taşıyan bir "iktidar arkeolojisi" okumasına imkân vermiştir. Bu yöntem, kadın karakterlerin sadece dönemin ideolojik tercihlerini yansıtmadığını; aynı zamanda hegemonik mücadelelerin ve disipline edici söylemlerin bizzat kurulduğu ve direnildiği düğüm noktaları olduğunu göstermiştir. Bu yönüyle makale, edebiyat sosyolojisi disiplinine, metinleri toplumsal iktidar ilişkilerinin

görünür kılındığı söylemsel arşivler olarak ele alan yeni bir perspektif sunmaktadır. Çalışma, altı temel roman üzerinden sınırlı ancak uzun erimli bir perspektif sunsa da gelecek çalışmalar için bir tartışma zemini oluşturmaktadır. İleride yapılacak araştırmalar, bu Foucaultcu ve hegemonya kuramına dayalı analitik çerçeveyi çok daha geniş bir metin yelpazesine (örneğin, popüler edebiyat, anılar, biyografiler veya süreli yayınlardaki tefrika romanlar) uygulayabilir. Bu tür genişletilmiş çalışmalar, kadın temsillerinin dönüşümüne dair daha kapsamlı ve genellenebilir iddialara ulaşılmasını mümkün kılacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma Türk romanındaki kadın figürlerinin çözümlemesini, yalnızca bir edebi inceleme alanı olmaktan çıkarıp, Türkiye'deki modernleşmenin iktidar dinamiklerini, toplumsal cinsiyet rejimlerini ve kimlik siyasetini anlamak için vazgeçilmez bir referans noktası olarak konumlandırmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde yüzdür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2014). *Reşat Nuri Güntekin ve romanlarında kadın figürü*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bora, T. (2017). *Cereyanlar: Türkiye’de siyasi ideolojiler*. İletişim Yayınları.
- Durakbaşı, A. (1998). *Halide Edip: Türk modernleşmesi ve feminizm*. İletişim Yayınları.
- Enginün, İ. (2006). *Servet-i fünun edebiyatı*. Dergâh Yayınları.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Vol. 1. An introduction*. Pantheon.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon.
- Göle, N. (2010). *Modern mahrem: Medeniyet ve örtünme*. Metis.
- Kandiyoti, D. (1991). End of empire: Islam, nationalism and women in Turkey. *Middle East Report*, (173), 22–28. <https://doi.org/10.2307/3012578>
- Kefeli, E. (2012). *Mehmet Rauf’un Eylül romanında birey ve toplum*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Lukács, G. (1971). *The theory of the novel*. MIT Press.
- Mardin, Ş. (2002). *Türk modernleşmesi*. İletişim Yayınları.
- Moran, B. (2001). *Türk romanına eleştirel bir bakış I-II-III*. İletişim Yayınları.
- Parla, J. (2008). *Babalar ve oğullar: Tanzimat romanının epistemolojik temelleri*. İletişim Yayınları.
- Şen, F. (2019). *Çalılıkşu'nda kadın kimliği ve Cumhuriyet ideolojisi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Sirman, N. (1989). Feminism in Turkey: A short history. *New Perspectives on Turkey*, (3), 1–34.
<https://doi.org/10.1017/S0896634600000489>