



**İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OSMANLI TÜRKÇESİ
METİNLERİNİ OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Mehmet Vehbi BÜKER

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
OSMANLI TÜRKÇESİ METİNLERİNİ OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

(The Influence of Collaborative Learning Method on Reading Skills with the Ottoman
Turkish Texts of High School Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Vehbi BÜKER

Danışman: Prof. Dr. Rıfat KÜTÜK

Erzurum

Şubat, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Mehmet Vehbi BÜKER tarafından hazırlanan “İş Birliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Lise Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Metinlerini Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışması 20/02/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS*
Atatürk Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Rıfat KÜTÜK
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: *Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Gözitok*
Erzurum Teknik Üniversitesi

Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../... tarih ve sayılı
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

06 Mart 2019



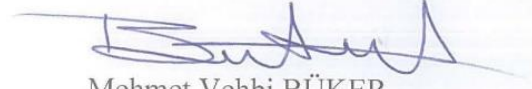
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İş Birliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Lise Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Metinlerini Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20/02/2019


Mehmet Vehbi BÜKER

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

2010 yılında eğitim almaya başladığım Atatürk Üniversitesinde rahle-i tedrisinden geçtiğim, şahsım adına her zaman ayrı bir yeri olacak olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Rıfat KÜTÜK'e hem lisans eğitimim boyunca hem de yüksek lisans tahsiline başladığım 2015 yılından bugüne değin geçen süre zarfında yaptığı yönlendirme ve yardımları sebebiyle teşekkür ederim.



ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
OSMANLI TÜRKÇESİ METİNLERİNİ OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet Vehbi BÜKER

Şubat 2019, 131 sayfa

Amaç: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi ile yazılan metinleri okuma becerilerine etkisi, çalışmamızın temel amacıdır. Bu bağlamda tezimizde İş Birlikli Eğitim Yöntemi'nin Osmanlı Türkçesi dersine olan etkileri tespit edilecektir. Bununla beraber çağdaş yöntemlerin etkililiğini ispatlamak da amaçlarımız arasında olacaktır.

Yöntem: Çalışmamızda nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma tekniği kullanılmıştır. Çalışmamızın deseni ise öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Bu desende tarafımızca akademik başarıları düşük, orta ve üst düzey olan üç okul seçilmiş olup söz konusu okullarda deney ve kontrol grupları oluşturularak çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmamız esnasında veri toplama aracı olarak *OTOBBT* (Osmanlı Türkçesi Okuma Becerisi Başarı Testi) kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışmamız neticesinde elde edilen verilere göre İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin sürdürüldüğü sınıflarda öğrenci başarısının, klasik yöntemlerle eğitimin sürdürüldüğü sınıflara göre kısmi olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Nitekim öğrencilerin Osmanlı Türkçesi okuma becerileri okul türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Öte yandan iş birliğine dayalı olarak yürütülen eğitimde öğrenci başarısı cinsiyet, ailenin gelir durumu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu gibi değişkenlere göre ise farklılık göstermemiştir.

Sonuç: Elde edilen veriler neticesinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Osmanlı Türkçesi dersinde okul türü ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Osmanlı Türkçesi okuma becerisini kısmi olarak artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Türkçesi eğitimi, okuma becerisi, İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE İNFLUENCE OF COLLOBORATIVE LEARNING METHOD ON READING SKILLS WITH THE OTTOMAN TURKISH TEXTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Mehmet Vehbi BÜKER

February 2019, 131 pages

Purpose: The main objective of our study is to evaluate the effect of the cooperation-based teaching method to the reading skills of high school students of text written in Ottoman Turkish. In this context, the effects of the Collaborative Education Method on the Ottoman Turkish course will be determined in our thesis. However, it will be among our objectives to prove the effectiveness of contemporary methods.

Method: In our study, from among the quantitative methods the experimental research technique was used. The design of our study is a quasi-experimental design with pretest-posttest paired controlled group. In this design, three schools with low, middle and high academic success level were selected and experimental and control groups were created in these schools. *OTOBBT* (Ottoman Turkish Reading Skills Achievement Test) was used to collect data.

Findings: According to the data obtained from our study, it has been determined that there is a significant difference between the student achievement in the classes in which the Collaboration-Based Teaching Method is carried out and in the classrooms where the classical methods are conducted. As a matter of fact, reading skills of Ottoman Turkish students differed significantly depending on school types. On the other hand, in the education conducted based on cooperation, there were no differences regarding the achievements in terms of gender, family income, mother's educational status and father's educational status.

Result: As a result of analyzing the data, it has been concluded that the Collaboration-Based Teaching Method should be used in Ottoman Turkish course, considering the types of schools and individual differences. This situation shows that Collaborative Teaching Method partially increases reading skills in Ottoman Turkish.

Key Words: Ottoman Turkish training, reading skills, Collaboration-Based Teaching Method.

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Amaç.....	1
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
Sınırlılıklar	4
Varsayımlar.....	4
Tanımlar ve Terimler	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Osmanlı Türkçesi ile İlgili Genel Bilgiler	6
Osmanlı Devleti’nde Liselerde Türkçe/Osmanlı Türkçesi Öğretimi.....	8
Osmanlı Devleti’nde ortaöğretim kurumları.	8
İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders programları ve ders içerikleri.	17
İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ders kitapları.....	29
Harf İnkılabı ve Osmanlı Türkçesi	38
Harf İnkılabı’nın tarihçesi.	38
Alfabe meselesinde önemli isimlerin görüşleri.....	48

Harf İnkılabı sonrası Osmanlı Türkçesinin kullanım alanları.....	58
Cumhuriyet Dönemi'nde Liselerde Osmanlı Türkçesi Eğitimi.....	73
İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	83
Liselerde Osmanlı Türkçesi Eğitimi Üzerine Yapılan Akademik Çalışmalar.....	86
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	92
Yöntem.....	92
Araştırma Yöntemi/ Deseni/ Modeli.....	92
Çalışma Grubu.....	92
Katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf ve deney/kontrol grubuna göre dağılımı.....	93
İmam hatip lisesi deney ve kontrol grubu öntest puanlarına ilişkin bulgular.....	94
Anadolu lisesi deney ve kontrol grubu öntest puanlarına ilişkin bulgular.....	95
Sosyal bilimler lisesi deney ve kontrol grubu öntest puanlarına ilişkin bulgular.....	96
Veri Toplama Aracı.....	96
Kişisel bilgi formu.....	97
Osmanlı Türkçesi okuma becerisi başarı testi.....	97
Süreç/Uygulama.....	98
Veri Analizi.....	98
Araştırmacı Rolü.....	99
Geçerlik ve Güvenirlik.....	99
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	101
Bulgular.....	101
Alt Problem 1: Okul Türlerine Göre Osmanlı Türkçesi Dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubu ile Normal Öğretimin Devam Ettirildiği Kontrol Grubu Arasında Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Var mı?.....	101
İmam hatip lisesi.....	102
Anadolu lisesi.....	102
Sosyal bilimler lisesi.....	103

Alt Problem 2: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Cinsiyetlerine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?.....	104
Alt Problem 3: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Sosyoekonomik (Ailenin Aylık Gelir Düzeyi) Durumlarına Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?	105
Alt Problem 4: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Anne Eğitim Durumlarına Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?.....	106
Alt Problem 5: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Baba Eğitim Durumlarına Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?.....	107
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	108
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	108
Sonuç ve Tartışma	108
Okul türlerine göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkililiğine dair sonuç ve tartışma.	108
Cinsiyete göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma.	110
Ailenin sosyoekonomik (ailenin aylık gelir düzeyi) durumuna göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma. ...	110
Anne eğitim durumuna göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma.	110
Baba eğitim durumuna göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma.	111
Öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER	121
EK 1. OSMANLI TÜRKÇESİ OKUMA BECERİSİ BAŞARI TESTİ.....	121

EK 2. İŞ BİRLİĞİNE DAYALI OSMANLI TÜRKÇESİ EĞİTİMİ KILAVUZU	127
EK 3. İZİN BELGESİ.....	129
ÖZ GEÇMİŞ	131



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. 1894 İdadiye Programında Yer Alan Türkçe/Osmanlı Türkçesi Dersleri (Yücel, 1994).....	18
Tablo 2. 1893 Programına Göre İdadiye Okullarında Okutulacak Türkçe/Osmanlı Türkçesi Ders Programı (Işıksalan, 1997).....	19
Tablo 3. 1898 Programına Göre Rüştüye ve İdadiye Okullarında Okutulacak Türkçe/Osmanlı Türkçesi Ders Programı (Yücel, 1994)	20
Tablo 4. 1910 Yılı Lise 1. Devre Türkçe/Osmanlı Türkçesi Programı (Ergün, 1996)	22
Tablo 5. Sultanilerin Devre-i Ulâları İçin 1913 Yılında Hazırlanan Programda Yer Alan Türkçe/Osmanlı Türkçesi Dersleri (Yücel, 1994).....	23
Tablo 6. 1893 Yılında Hazırlanan İnas Rüştüyelerine Mahsus Program (Şahbaz, 2017)	24
Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf ve Deney/Kontrol Grubuna Göre Dağılımı	93
Tablo 8. Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf ve Deney/Kontrol Grubuna Göre Çapraz Tablo.....	94
Tablo 9. İmam Hatip Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t Testi	95
Tablo 10. Anadolu Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t Testi	95
Tablo 11. Sosyal Bilimler Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t Testi	96
Tablo 12. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Sontest Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans	101
Tablo 13. İmam Hatip Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t Testi	102
Tablo 14. Anadolu Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t Testi.	103
Tablo 15. Sosyal Bilimler Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t Testi	104
Tablo 16. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi	105
Tablo 17. Deney Grubunun Sosyoekonomik Duruma Göre Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi	105

Tablo 18. *Deney Grubunun Anne Eğitim Duruma Göre Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi* 106

Tablo 19. *Deney Grubunun Baba Eğitim Duruma Göre Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi* 107



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

<i>Akt.</i>	: Aktaran
<i>AYK</i>	: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
<i>bk.</i>	: Bakanız
<i>çev.</i>	: Çeviren
<i>DTCF</i>	: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
<i>ed.</i>	: Editör
<i>F</i>	: F değeri (Varyans analizi için)
<i>haz.</i>	: Hazırlayan
<i>İDOTEK</i>	: İş Birliğine Dayalı Osmanlı Türkçesi Eğitimi Kılavuzu
<i>n</i>	: Kişi Sayısı
<i>OTOBBT</i>	: Osmanlı Türkçesi Okuma Becerisi Başarı Testi
<i>sd</i>	: Serbestlik derecesi
<i>S.s</i>	: Standart sapma
<i>p</i>	: Anlamlılık düzeyi
<i>t</i>	: t testi
<i>TDK</i>	: Türk Dil Kurumu
<i>t.y.</i>	: Tarih yok
<i>Yay. Haz.</i>	: Yayına Hazırlayan
<i>vd.</i>	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Amaç

“Genel anlamı ile eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında kasıtlı, amaçlı, istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir.” (Koçak, 2014, s. 3). Eğitim, çeşitli girdilerin birtakım süreçler sonucunda çıktıya dönüştürülme süreci olarak da görülebilir. Yukarıda Koçak (2014)’ın yapmış olduğu bilindik eğitim tanımı da bu sürece işaret etmektedir. Zira eğitimin çıktısı sürece muhatap olan öğrencinin davranışlarında meydana gelen değişikliktir. Her eğitim sistemi önceden belirlenen bu davranış değişikliklerini kazandırmaya yönelik olarak düzenlenir.

Eğitim dediğimiz sistemin önceden planlanmış bilgi ve beceriyi bir davranış örüntüsüne dönüştürebilmesi için çeşitli araç ve gereçlerin yanında bazı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Kullanılacak olan bu öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemek için bazı temel koşullar vardır. Çetin (2015) bu koşulları şöyle açıklar:

Öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli konu; öğrencinin eleştirel düşünceye sahip, sosyalleşmesine katkı sağlayacak, edindiği bilgileri kalıcı hâle getirip davranışa dönüştürecek, bağımsız karar verme yeteneği kazandıracak ve yaratıcı düşüncesi ön planda olacak biçimde strateji geliştirerek ona göre bir yol izlemesi gerekmektedir (s. 82).

Çetin (2015)’in bir yöntem ve teknik belirlenirken öğretmenin dikkatle üzerinde durması gerektiğini belirttiği bu hususlara yaş, cinsiyet, okul türü, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretim kademesi, kazanımlar, eğitim verilen kurumun fiziksel durumu, öğretmen yeterliliği gibi değişkenleri de ilave etmek gerekir.

Derste kullanılacak yöntem ve tekniğin o derse en uygun yöntem ve teknik olması gerekir. Bu sayede dersin en verimli şekilde işlenmesi sağlanacak, öğrenciye kazandırılması beklenen davranış daha etkili bir şekilde kazandırılacaktır. Bu yüzden bir öğretmen derse başlamadan önce uygulayacağı yöntem ve teknikleri titiz bir şekilde seçmelidir.

Çetin (2015)’e göre “Türk edebiyatı, dil ve anlatım derslerinde sık kullanılan yöntem ve teknikler; Grup Tartışması (İş Birliğine Dayalı Öğrenme), Anlatım/Takrir, Soru-Cevap,

Gözlem ve İnceleme, Oyunlaştırma/Dramatizasyon, Tümevarım, Tümdengelim, Analiz/Çözümleme, Buldurma ve Sentez (Birleştirme) olarak sayılabilir.” (s. 82).

“Osmanlı Türkçesi dersi, ilk defa 2003-2004 öğretim yılında faaliyete başlayan sosyal bilimler liselerinde, kuruluş tarihinden bu yana okutulmaktadır. Söz konusu dersin öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.09.2011 tarih ve 139 sayılı kararıyla uygulamaya konmuştur.” (Çalışkan, 2013, s. 330). Akabinde 27.01.2014 tarihli ve 6 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla yayımlanan haftalık ders çizelgesinde Osmanlı Türkçesi dersi birçok lisede seçmeli bir ders olarak müfredatta yerini almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014a). Her ne kadar Osmanlı Türkçesi dersinin 19. Millî Eğitim Şurası’nda tüm ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulması gündeme gelse de Osmanlı Türkçesi dersi sosyal bilimler ve imam hatip liseleri dışındaki lise türlerinde seçmeli ders olarak okutulmaya devam edilmektedir.

Osmanlı Türkçesinin liselerde seçmeli bir ders olarak tedrisine başlanalı yaklaşık 4 yıl olmuştur. Bu süre zarfında bu dersi veren öğretmenler genellikle klasik yöntemleri kullanmaya devam etmektedirler. Hâlbuki Osmanlı Türkçesi dersi gerek bir dil dersi olması gerekse disiplinler arası bir anlayışla birçok dersle bağlantılı olması münasebetiyle çağdaş yöntemlerle daha verimli olarak işlenebilir.

Osmanlı Türkçesi dersinin kazanımları ve yeni Osmanlı Türkçesi dersi programında yer alan değerler göz önünde bulundurulduğunda Osmanlı Türkçesi dersi için en uygun yöntemlerden birinin İş Birliğine Dayalı (Kubaşık) Öğretim Yöntemi olduğunu düşünmekteyiz.

Aralık 2016 yılında yayımlanan Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı’nda esas alınan okuma ve yazma becerilerine ek olarak 14 adet becerinin öğrencilere kazandırılacağı belirtilmiştir. Bu becerilerden dokuzuncusu iş birliğidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016b, s. 6). Yukarıda bahsettiğimiz üzere Çetin (2015) de dil ve anlatım derslerinin işlenmesi açısından en uygun yöntem ve tekniklerden birinin grupla öğretim olduğunu belirtmiştir. Özellikle okuma becerisinin ön planda tutulması Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi’ni daha cazip kılmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle tezimizin amacını İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi’nin lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi ile yazılan metinleri okuma becerilerine etkisi olarak belirledik. Bu bağlamda tezimizde İş Birlikli Eğitim Yöntemi’nin Osmanlı Türkçesi dersine olan etkileri tespit edilecektir. Bununla beraber çalışmamızda, çağdaş yöntemlerin etkililiğini ispatlamak da amaçlarımız arasında olacaktır. Bu çalışmadan alacağımız sonuçlar, Osmanlı Türkçesi dersinin klasik bir yöntemle mi yoksa çağdaş yaklaşımlarla mı işlenmesi gerektiği

meselesine bilimsel izahlar getirecektir. Ayrıca yaptığımız çalışma İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nden hareketle Osmanlı Türkçesi dersinin benzer yöntemlerle işlenip işlenemeyeceğini de ortaya koyacaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi Lise Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Okuma Becerilerini Etkiler mi?” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca bu problem cümlesi doğrultusunda cevap bulunması beklenen alt problemler şöyledir:

1. Okul türlerine göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mı?
2. İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin okuma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermekte midir?
3. İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin okuma becerileri sosyoekonomik (ailenin aylık gelir düzeyi) durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermekte midir?
4. İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin okuma becerileri anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermekte midir?
5. İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin okuma becerileri baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Araştırmamız Osmanlı Türkçesi dersini farklı yöntem ve tekniklerle işlediğimizde alabileceğimiz olumlu ve olumsuz sonuçları göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Zira bu çalışmadan elde edilecek olumlu sonuçların dersin uygulayıcılarını farklı yöntemler kullanma konusunda teşvik edeceği, ortaya çıkan olumsuz sonuçların da eğitim ortamlarının uygun koşullarda düzenlenmesini sağlayarak daha nitelikli bir Osmanlı Türkçesi eğitimi verilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Osmanlı Türkçesi üzerine yapılan çalışmalar genellikle Osmanlı Türkçesini okuma ve yazmaya yönelik dil bilgisi ağırlıklı çalışmalardır. Bu çalışmalar da genellikle yükseköğretim öğrencileri ile Osmanlı Türkçesini öğrenmeye meraklı okuyuculara yönelik

yapılmıştır. Sayısı onları bulan bu çalışmaların aksine liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine yapılmış herhangi bir yüksek lisans veya doktora tezi bulunmadığı gibi makale bazında da çok az bilimsel çalışma bulunmaktadır. Bu yönüyle, tezimizin alandaki bir boşluğu dolduracağı, Osmanlı Türkçesi dersinin liselerde öğretilmesi üzerine alanda çalışacak kişilere kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Çalışmamızın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde yürütülmüştür.
2. Çalışmamız Erzurum il merkezinde bulunan bir sosyal bilimler lisesi, bir Anadolu lisesi ve bir Anadolu imam hatip lisesi olmak üzere üç farklı okul türünde yürütülmüştür.
3. Çalışma sürecinde Osmanlı Türkçesi Öğretim Programı'nda yer alan temel becerilerden sadece okuma becerisi üzerine uygulamalar yapılmıştır.
4. Veri toplama aracı olarak *OTOBBT* kullanılmıştır.

Varsayımlar

Tez şu varsayımlar üzerine kuruludur:

1. Yapılan çalışmada eğitim uygulayıcısının/öğretmenin İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ile ilgili gerekli teorik ve pratik beceriye sahip olduğu varsayılmıştır.
2. Çalışma sürecinde çalışmaya sonuna kadar katılacak öğrenciler belirlenmiş bu öğrencilerin çalışmanın sonuna kadar gruplarından ayrılmayacakları varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol grupları gerekli ön koşullar sağlanarak belirlenmiş bu grupların eşdeğerliliğinin çalışma boyunca korunacağı varsayılmıştır.
4. Deney ve kontrol gruplarının birbirinden etkilenmeyeceği varsayılmıştır.
5. Araştırmacının kontrol ettiği değişkenler dışında herhangi bir değişkenin deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkileyeceği kabul edilmiştir.

Tanımlar ve Terimler

Osmanlı Türkçesi: “1. XIII-XX. yüzyıllar arasında Anadolu’da ve Osmanlı Devleti’nin yayıldığı bütün ülkelerde kullanılmış olan, Arapça ve Farsçanın etkisi altında kalan Türk dili. 2. Sf. Bu dille yazılmış olan.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011, s. 1820).

Osmanlı Türkçesi Okuma Becerisi Başarı Testi (*OTOBBT*): Lise öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmek amacıyla tarafımızca geliştirilen 20 soruluk çoktan seçmeli test.

İş Birliğine Dayalı Osmanlı Türkçesi Eğitimi Kılavuzu (*IDOTEK*): Uygulamamız esnasında öğretmenlere kılavuzluk etmesi amacıyla hazırlanan, İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'ne göre Osmanlı Türkçesi dersinin işlenişini gösteren ders planı.

İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi: Öğrencilerin, oluşturulan heterojen gruplar içinde ortak amaçlar doğrultusunda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmelerine imkân tanıyan çağdaş öğretim yöntemi (Taşpınar, 2017, s. 84).

Okuma Becerisi: Dil öğretiminde yer alan dört temel beceriden biridir. Osmanlı Türkçesi Öğretim Programı'nda ağırlıklı olarak öğretimi amaçlanan temel dil becerisidir.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Osmanlı Türkçesi ile İlgili Genel Bilgiler

Özkan (2007) Osmanlı Türkçesini, “Osmanlıca veya Osmanlı Türkçesi tabiriyle genellikle Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan Türklerin konuşup yazdığı dil yahut aynı dönemde yazılan, içinde Arapça, Farsça kelimelerin yoğun biçimde yer aldığı dil veya daha genel olarak Arap harfleriyle yazılmış Türkçe anlaşılmaktadır.” (s. 483) şeklinde tanımlamaktadır. Banarlı (2001) “15. asırdan bu yana Anadolu ve Balkanlar Türkiye’inde ve bütün Osmanlı İmparatorluğu coğrafyasında gelişen Türkçeyi bundan böyle Osmanlı Türkçesi diye tanıyacağız.” (s. 437) ifadeleriyle Osmanlı Türkçesini tarif eder. Ünver (1992) Osmanlı Türkçesini “Biz bu dil için, Türkçenin Arapça ve Farsçadan çok sayıda kelime ve tamlama kuralları almış şeklidir demek daha doğrudur kanısındayız.” (s. 21) şeklinde tanımlar. M. Ergin (2009) ise Osmanlı Türkçesini “Osmanlıca Batı Türkçesinin ikinci devri olup 15. asrın sonlarında 20. asrın başlarına kadar devam etmiş olan yazı dilidir.” (s. 18) şeklinde tanımlamaktadır. M. Ergin (2009) Batı Türkçesini 3 döneme ayırır:

1. Eski Anadolu Türkçesi
2. Osmanlı Türkçesi
3. Türkiye Türkçesi” (s. 16).

Korkmaz *vd.* (2010)’ne göre ise “Güney Batı Türkçesinin ana kolunu, Anadolu ve Rumeli bölgesinde kurulmuş olan Türkiye Türkçesi oluşturmaktadır.” (s. 51). Korkmaz *vd.* (2010) Türkiye Türkçesini ise şu 3 dönemde incelenmektedir:

1. Eski Anadolu Türkçesi
2. Osmanlı Türkçesi
3. Bugünkü Türkiye Türkçesi (s. 51).

Her iki sınıflandırmadan da anlaşılacağı üzere Osmanlı Türkçesi Eski Anadolu Türkçesinin bir devamı olarak nitelendirilmektedir. “Önceleri konuşma dili olarak kullanılan Oğuz ağzı 13. yüzyılda da Azerbaycan ve Anadolu’da yazı dili hâline gelmiştir.” (Ercilasun, 2011, s. 429). “13, 14, 15. yüzyıllarda kullanılan Eski Oğuz Türkçesi, siyasi olarak Anadolu Selçuklularının son dönemini, beylikler devrini, Karakoyunlu ve Akkoyunlu devletlerini, Osmanlıların ilk asrını içine almaktaydı.” (Ercilasun, 2011, s. 457).

Osmanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesinin hemen ardından ortaya çıkar. 20. yy.da Yeni Lisan Hareketi'ne kadar sürer. Yeni Lisan Hareketi ile başlayan dilde sadeleşme akımı Osmanlı Türkçesinin sona erip Türkiye Türkçesi Dönemi'nin başlamasına sebep olacaktır. Osmanlı Türkçesinin son dönemlerinde dilin iyice ağırlaşması Yeni Lisan Hareketi'nin önünü açmıştır.

Kimi araştırmacılar Osmanlı Türkçesini kendi içinde dönemlere ayırmışlardır. Dönemlendirme meselesi ekseriyetle Osmanlı Türkçesindeki dış yapıya dayanır. Dolayısıyla dönemlendirme yapılırken dilin en sade hâlimden Arapça ve Farsça unsurların sıkça kullanıldığı en ağır hâline doğru bir yönelim söz konusudur.

Ercilasun (2011), Muharrem Ergin'in dönemlendirmesini şu şekilde özetlemiştir:

1. 15. asrın sonu ile 16. asrın büyük bir kısmını içine alan ilk devre
2. 16. asrın sonundan 19. asrın ortalarına kadar süren devre
3. 19. asrın ortalarından 20. asrın başlarına kadar gelen devre (s. 458).

M. Ergin (2009) bu dönemlendirme çalışmasını yaparken Osmanlı Türkçesine giren yabancı unsurları esas alır. İlk devrede Arapça ve Farsça kelimelerin hızla Türkçeye girdiğini belirtirken ikinci devrede bu durumun had safhaya ulaştığını ifade eder. Üçüncü dönem ise dilin yavaş yavaş sadeleşmeye başladığı dönemdir (Ercilasun, 2011, s. 458).

Başka bir dönemlendirme çalışması ise Korkmaz vd. (2010) tarafından yapılmıştır. Bu dönemlendirme ise şu şekildedir:

1. Klasik Osmanlı Türkçesi
2. 1860-1911 yılları arasındaki dönem
 - a) Tanzimat Dönemi Osmanlı Türkçesi
 - b) Servet-i Fünûn Dönemi Osmanlı Türkçesi (s. 55).

Korkmaz vd. (2010) bu sınıflandırmayı dönemin niteliği, edebî gelişmeler ve yazı dili anlayışını esas alarak yapmışlardır.

Osmanlı Türkçesinin diğer bir dönemlendirme çalışması ise Özkan (2007) tarafından yapılmıştır. Bu dönemlendirme çalışması ise özetle şöyledir:

1. Başlangıç Dönemi
2. Klasik Dönem
3. Yenileşme Dönemi (ss. 483-484).

Özkan (2007) başlangıç dönemi olarak nitelendirdiği bu devreyi diğerlerinden farklı olarak 13. yy.dan başlatır. Beylikler Dönemi ile Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarının bu devreye girdiğini ifade eder. Klasik Dönem ise 15. yy.ın ikinci yarısında başlar ve 19. yy.ın ortalarına kadar sürer. Son dönem olan Yenileşme Dönemi ise 19. yy.ın ortalarından başlayarak Yeni Lisan Hareketi'ne kadar devam eder (Özkan, 2007, ss. 483-484). Özkan'ın açıklamaları dikkatle incelendiğinde onun bu sınıflandırmayı siyasi ve toplumsal olaylardan hareketle yaptığı anlaşılmaktadır.

Osmanlı Türkçesi ile ilgili başka bir mesele de isimlendirme meselesidir. Kaynaklar tarafından Osmanlı Türkçesi ve Osmanlıca gibi terimlerle ifade edilen bu dil özellikle Osmanlıca terimiyle ifade edildiğinde lise öğrencilerinin ve halkın belleğinde Türkçeden ayrı bir dil izlenimi vermektedir. “Esasen ‘Osmanlıca’ anlamındaki ‘Osmanî’ veya ‘Lisan-ı Osmanî’ gibi terimler Tanzimatta ortaya çıkmıştır. Osmanlılar kendi kullandıkları dile ‘Türkçe, Türkî, zebân-ı Türkî, lisân-ı Türkî’ demişlerdir.” (Ercilasun, 2011, s. 466). Hatta tezkire yazarlarından Latîfi meşhur *Tezkiretü’ş-Şu‘arâ* adlı eserinde Osmanlı Türkçesi için lisân-ı Türkî ve zebân-ı Türkî ifadelerini kullanmıştır. Öyle ki Latîfi, Âşık Çelebi'den bahsederken “... nesr-i müseccâ ile lisân-ı Türkîye terceme idüb...” (Canım, 2000, s. 382) ifadesinde Osmanlı Türkçesi yerine lisân-ı Türkî tabirini kullanmıştır. “Aynı şekilde 1876 Kanun-i Esasi'nin on sekizinci maddesine baktığımızda Teba‘a-i ‘Osmaniyyenin hidemât-ı devletde istihdâm olunmak için Devlet’in lisân-ı resmîsi olan Türkçeyi bilmeleri şartdır.’ ibaresini görürüz.” (Somel, 2015, s. 163). Bu ibare, Osmanlı Devleti'nin devlet kurumlarında çalışmak için Türkçe bilmeyi zorunlu kılması yönüyle hem dile verilen önemi göstermesi bakımından hem de Osmanlı Türkçesini sadece Türkçe diye isimlendirmesi açısından kayda değerdir.

Osmanlı Devleti'nde Liselerde Türkçe/Osmanlı Türkçesi Öğretimi

Osmanlı Devleti'nde ortaöğretim kurumları.

Osmanlı Devleti eğitim kurumlarını genel itibarıyla klasik dönem eğitim kurumları ve Batılı anlayışla kurulan eğitim kurumları olarak sınıflandırmak mümkündür. Klasik eğitim kurumları Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Tanzimat Dönemi'ne kadar imparatorluğun eğitim ve öğretimine yön vermiştir. Tanzimat Dönemi'nden sonra her alanda olduğu gibi eğitimde de Batılı usul ve esasların örnek alınmasından sonra klasik eğitim kurumları eski itibarlarını kaybetmiş, Batılı tarzda kurulan okullar önem kazanmıştır. Koçer (1974) Osmanlı eğitim kurumlarını özetle şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Din esasına göre eğitim veren kurumlar

a) Sıbyan mektepleri (İlkokullar)

b) Medreseler (Üniversiteler)

2. Batılı usullere göre eğitim veren kurumlar

a) Askerî teknik ihtisas okulları

b) Genel eğitim kuruluşları (s. 6).

Kodaman (1991) ise Türk eğitim ve öğretimini üç ana bölümde inceler:

“Tanzimat öncesi (Medrese Devri), Tanzimat sonrası (Mektep Devri) ve Cumhuriyet Devri (Okul devri).” (s. IX).

Sıbyan mektepleri, medreseler ve saray içinde eğitim veren Enderun Mektebi, Osmanlı Devleti’nde faaliyet gösteren klasik eğitim kurumlarıdır. “Sıbyan mektebi, Osmanlı eğitim sistemi içerisinde eğitim kademelerinin ilk basamağı olup şimdiki ilkokul kademesine denk gelmekteydi.” (Güzel, 2017a, s. 17). Medreseler ise Koçer’in de belirttiği gibi üniversite düzeyindeki okullardı. Bununla birlikte “medrese bu dönemde sıbyan mektebinden sonra orta, lise, yüksek okul ve üniversite eğitimine tekabül eden, İslami kimliği sebebiyle sadece Müslümanların devam ettiği bir eğitim kurumu özelliği taşır.” (İpşirli, 2003, s. 327). Bu iki okul dışında kalan ve saray içinde yer alan Enderun Mektebi ise daha özel bir yere sahiptir. Devlet adamı yetiştirmek için kurulan ve diğer eğitim kurumlarına nazaran farklı bir müfredatın uygulandığı bu okul birçok devlet adamı, şair ve sanatçı yetiştirmiştir. Enderun Mektebi’nde okutulan dersler şöyledir:

Enderun Mektebi ibtidâisinde: Cüz, Namaz, Zihin Hesabı, Sülüs, *Kur’an-ı Kerim*, İlmihal, Kıraat-ı Türkî, Hesap, İmlâ, Tecvit, Arabî, Farisî, Lisan-ı Osmanî, Hatt-ı Rik’a, Resim; 4 Sınıflı Rüşdiye’de: Ulûm-ı diniye, Arabî, Farisî, Lisan-ı Osmanî, Hesap, İmlâ, Sülüs, Rik’a, İlm-i Ahlâk, Coğrafya, Hendese; 3 Sınıflı Sınıf-1 Mahsusa’da: Ulûm-ı diniye, İlm-i Kelâm, Tasvir-i ahlâk, Edebiyat-ı Osmaniye, Edebiyat-ı Farisi’ye, Mantık, Tarih-i Umumî, Coğrafya-yı Umumî, Riyaziye, Cebir, Mûsallesat, Ulûm-ı Tabiiye okutuluyordu (Sakaoğlu, 2003, s. 40).

Görüldüğü üzere Enderun Mektebi’nde dinî ilimlerle birlikte akli ilimler de okutulmaktaydı. Ayrıca Enderun Mektebi’nde kıraat-ı Türkî, lisan-ı Osmanî, hatt-ı rik’a, imlâ, sülüs dersleri adı altında Osmanlı Türkçesi eğitimi verilmektedir. Bu dersler vasıtasıyla devlet

adamı yetiştirilirken günümüz dil öğretiminin de temel becerilerinden olan okuma ve yazma becerilerine yer verilmiş, lisan-ı Osmanî dersiyle de dil bilgisi öğretimi yapılmıştır.

Tanzimat Dönemi Türk eğitim tarihi açısından bir dönüm noktası olmuştur. 18. yy.da Avrupa'nın üstünlüğünün kabul edilmesi bir sonraki yy.ın Batılı ıslahatlarla geçmesine sebep olur. Öncesinde daha çok askerî alanda yapılan ıslahatlar 19. yy.da eğitim alanında da sıklaşır. Askerî alanda, Batılı tarzda ilk olarak 18. yy.da Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ardından da Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılır. Ardından askerî eğitim alanında yenilikler sürer.

Genel eğitim alanındaki yenilikler ise 19. yy.da yapılmaya başlanacaktır. Bu yeniliklere göre teşkilat ve kurumsallaşma açısından “ilk defa maarif işleri, yeni kurulan ‘Meclis-i Umur-u Nâfia’ (faydalı işler meclisi) adlı bir istişare (plânlama) kuruluna veriliyordu.” (Kodaman, 1991, s. 3). Bu meclisin kuruluş yılı 1838 tarihine denk gelmektedir. Bu kurumun en önemli çalışmalarından biri yayınlamış oldukları layihadır. (Geniş bilgi için bk: Kodaman, 1991, s. 5)

Ataünal ve Özalp'ın *Türk Millî Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış* adlı çalışmasında 1838 yılından sonra eğitimin kurumsallaşması açısından yapılan yenilikler şöyle anlatılmaktadır:

Tanzimatın ilan edildiği 1839 yılında, vakıflar yönetimi içerisinde, ortaöğretim yönetimi anlamına gelen “Mekâtib-i Rüşdiye Nezareti” kurulmuştur. 1845 yılında eğitim işlerini görüşecek bir “Geçici Eğitim Kurulu” (Meclis-i Maarif-i Muvakkat) oluşturulmuştur. Bu kurul, eğitim sistemini ilk, orta ve üniversite sisteminde basamaklandırmıştır. Kurul, ayrıca kalıcı bir “Eğitim Kurulu” (Meclis-i Maarif-i Daimi) kurulmasına da karar vermiştir. Bu karar doğrultusunda 1846 yılında kalıcı bir “Genel Eğitim Kurulu” (Meclis-i Maarif-i Umumiye) kurulmuştur (Akt., Türk & Katırcı, 2010, s. 5-6).

“Meclis-i Maarif-i Umumiye oluştuktan sonra ilk yapılan işlerden biri, bir Mekatib-i Umumiye Nezareti kurmak olmuştur.” (Binbaşıoğlu, 2009, s. 125). Ardından 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur (Türk & Katırcı, 2010, s. 6). Bu nezaretin en önemli çalışması şüphesiz 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'dir. Bu nizamnameyle eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmış, eğitim kurumları sistemli bir şekilde kademelendirilmiştir. Halil Aytekin'in *İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Yöntemi* adlı eserine göre “bunlar Mekâtib-i Sıbyaniye, Mekâtib-i Rüştüye, Mekâtib-i İdadiye, Mekâtib-i

Sultaniye, Mekâtib-i Âliye olmak üzere beş kısma ayrılmıştır.” (Akt., Altın, 2008, s. 274). Biz de bu çalışmamızda Osmanlı Türkçesi dersini değerlendirirken bu nizamnamedeki kademelendirmeyi esas almış bulunmaktayız.

Nizamnameyle birlikte ortaya çıkan Meclis-i Kebir-i Maarif de eğitim ve öğretim kurumlarımız açısından dikkate şayan bir yere sahiptir. “Bu kurum, ‘Encümen-i Teftiş ve Muayene’, ‘Tetkîk-i Müellefât Komisyonu’ ve ‘Kütüb-i Diniyye ve Şer’iyye Tedkîk Heyeti’ gibi yan teşekkülleri ile günümüzdeki Talim ve Terbiye Kurulu’nun görev ve sorumluluklarını üzerinde bulundurmuştur.” (Ünal, 2008, s. VII).

Rüştiyeler.

19. yy.da askerî alandaki Batılı eğitim kurumlarının yaygınlaşması bu eğitim kurumlarına ilköğretim kademesinden öğrenci yetiştirmeyi gerekli kılıyordu. Ne var ki sıbyan mekteplerinden mezun olan öğrenciler bilgi ve birikim açısından bu kurumlarda eğitim almak için yetersiz kalıyordu. Bu sebeple, “...askerî okullara öğrenci hazırlamak için sıbyan okullarının üstünde bir ara öğretim kademesi kurulmak istenmiştir.” (Önder, 2014, s. 142).

Koçer (1974)’e göre rüştiyelerin askerî okullara öğrenci hazırlamak yanında bir amacı daha vardır:

“Gerek bu okullara öğrenci hazırlamak, gerekse iyi memur yetiştirmek amacıyla padişah tarafından rüşt çağındaki çocukların devam edeceği okul anlamına gelen Rüşdiye okullarının açılmasına 1838’de Meclis-i Umur-ı Nafia ve Meclis-i Ahkâm-ı Adliye’ce karar verildi.” (s. 40). Bunun yanında “...rüştiyeler aynı zamanda Darülfünuna öğrenci hazırlayan kaynaklar hâline de getirilmekte böylece üst derecedeki okullar dikkate alınarak düzenlemelere gidildiği görülecektir.” (Güven, 2010, s. 131).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere rüştiyeler hem askerî okullara öğrenci yetiştirmek hem de nitelikli memur açığını kapatmak için açılmıştır. Bunun yanında zamanla yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştirme işlevi de bu kurumlara yüklenmiştir.

Tekeli ve İlkin’in *Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü* adlı çalışmasına göre “II. Mahmut’un padişahlığının son yıllarında kurulan Meclis-i Maarif-i Adliye (1838) ve Mekteb-i Ulum-ı Edebiye (1839) ile Rüşdiye düzeyinde ilkokullar kurulmuştur. Bu iki okul 1838’de Meclis-i Vala’ca kurulması kararlaştırılan ‘Rüştiye’ okullarının ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir.” (Akt., Güven, 2010, s. 130). Akyüz (2015) rüştiyelerin, bu iki okuldan sonra, 1846’da Mekâtib-i Umumiye Nazırlığı kurulduktan sonra açılmaya başlandığını ve sayılarının arttığını söyler (s. 164). Yine

Akyüz (2015) “1852’de İstanbul’da 12 rüşdiye...” (s. 164) bulunduğunu ifade etmektedir. 1863’te ise 48’i taşrada toplam 63 rüşdiye bulunmaktadır (Somel, 2015, s. 155).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ortaöğretim kademelerinden birini rüşdiye olarak belirler. Nizamnamenin 15. maddesi şöyledir:

Beş yüz haneyi müteceviz olan bir kasaba ahali sırf İslam ise yalnız İslam sırf Hristiyan ise yalnız Hristiyan için bir mekteb-i rüşdiye olacaktır ve eğer ahali muhtelit ise İslam için başka ve Hristiyan için başka birer mekteb-i rüşdiye yapılacaktır ve bu vechile muhtelit kasabada mekteb-i rüşdiyesi olacak sınıf-ı ahalinin adedi yüz haneden ziyade olmak lazımdır. Vesair sunuf-ı gayr-ı Müslime hakkında da bu kaide caridir (Mahmud Cevad, 2002, ss. 407-408).

Nizamnamenin on beşinci maddesinden de anlaşılacağı üzere hane sayısı 100’ü aşkın olan kasabalarda rüşdiye kurulması kararlaştırılmıştır. Ayrıca Müslümanlar için ayrı Hristiyan ahali için ayrı birer rüşdiye kurulması öngörülmüştür.

Nizamnamenin yirmi yedinci maddesinden otuz ikinci maddesine kadar kız rüşdiyelerinden bahsedilmiş, hane sayısı beş yüzden fazla olan kasabalarda da kız rüşdiyelerinin kurulması kararlaştırılmıştır (Mahmud Cevad, 2002, ss. 410-411).

Nizamnamenin yirmi üçüncü maddesinde erkek rüşdiyeleri, yirmi dokuzuncu maddesinde ise kız rüşdiyelerinde okutulacak dersler belirlenmiştir. (Mahmud Cevad, 2002, ss. 408-410). Bu dersler içinde Osmanlı Türkçesi eğitimi lisan-ı Osmani, imla ve inşa dersleri ile verilmektedir.

Nizamnameden sonra her ne kadar rüşdiye sayısı artmaya devam etse de 1888 yılında yapılan bir düzenleme rüşdiyelerin durumunu tartışılır hâle getirir. Konuyla ilgili olarak Maarif Komisyonu tarafından alınan kararlar özetle şöyledir:

- “1) Rüşdiye tahsilinin iki yıla indirilmesi,
 - 2) İdadi bulunan ve mümkün olan mahallelerde rüşdiyelerin idadilerle birleştirilmesi,
 - 3) Talebesi az olan kaza ve kasaba rüşdiye binalarının iptidai okuluna çevrilmesi,
 - 4) Bundan sonra yapılacak iptidaiye binalarının rüşdiye sınıflarını da ihtiva etmesi”
- (Kodaman, 1991, s. 107).

Bu maddelerden anlaşılacağı üzere 1888 tarihinden itibaren rüşdiyeler idadilerle birleştirilmiş bunun yanında öğrencisi az olan kaza ve kasabalardaki rüşdiye binaları

iptidailere devredilmiştir. Bu şekilde rüştiyelerin bundan böyle idadilerle birlikte anıldığını görüyoruz.

1888 yılında yapılan değişiklikten sonra 1892 yılında ders programları üzerinde köklü değişiklikler yapılan rüştiyeler, II. Meşrutiyet yıllarında idadilerin sultanilere çevrilmesiyle tamamen kapanmışlardır.

Rüştiyelerle ilgili olarak üzerinde durulması gereken önemli hususlardan birisi, rüştiyelerin gerçekten bir ortaöğretim kurumu olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğidir. Rüştiyeler her ne kadar bir ortaöğretim kurumu olarak açılırlar da bir ortaöğretim kurumu olmanın niteliklerini tam olarak yerine getirememişlerdir. Bu sebeple “lise ayarındaki idadi ve sultaniler kuruluncaya kadar rüştiyeler, tüm ortaöğretim kademesini temsil eden bir okul olarak kalmışlardır.” (Önder, 2014, s. 143).

Faik Unat’ın *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış* adlı çalışmasına göre “ilk kuruldukları zaman, sıbyan mekteplerinin daha iyi öğretim veren üst sınıfları gibi düşünülen rüşdiyeler, Tanzimat döneminde çok geçmeden genel orta öğretimin en alt düzeyindeki okullar hâline gelmiştir.” (Akt., Akyüz, 2015, s. 164). Akyüz, Unat’tan yaptığı bu alıntıyla rüştiyelerin orta öğretimin alt kademesini oluşturduğunu belirtmiştir. Somel (2015) ise rüştiyeleri ilkokul seviyesinde bir okul olarak görmektedir: “Zira önceleri rüştiye mektepleri yenilikçi nitelikli bir eğitim kademesi olarak algılanırken ilköğretim kademesinin bir türlü ıslah edilememesi rüştiye mekteplerine zoraki olarak ilkokul işlevini yüklemek zorunda bırakmıştır.” (s. 158). Ergün (1996) ise Emrullah Efendi’nin *Tedrisat-ı İptidaiye* adlı eserinden aldığı bilgiyi şöyle nakleder:

“Bu öğretim kademesi ilköğretimin yüksek kısmıdır. Sıbyan okullarının verdiği bilgileri tamamlar ve öğrencileri ortaöğretime hazırlar.” (s. 69).

Rüştiyeler her ne kadar bir ortaöğretim kurumu olarak ortaya çıksa da bu ihtiyacı karşılayamamış ve daha çok ilköğretim düzeyinde bir okul olarak kalmıştır. Biz de hem bu sebeple hem de rüştiyelerin daha sonra idadilerle birleştirilmesi sebebiyle aşağıda değineceğimiz ortaöğretim kurumları Osmanlı Türkçesi ders programı, ders içerikleri, kullanılan öğretim yöntem teknikleri ile kitaplar bölümlerinde rüştiyeleri idadilerle birlikte değerlendireceğiz.

İdadiler.

C. Öztürk (2000) idadileri şu şekilde tanımlamaktadır:

Sözlükte “bir şeyi hazırlamaya mahsus yer” anlamına gelen idâdî (i‘dâdî) kelimesi önceleri, Tanzimat döneminin ilk yıllarına kadar Batı tarzında açılan okulların hazırlık sınıfları için kullanılmış, 1847’de faaliyete geçen rüşdiyelere öğrenci hazırlamaya ayrılan sıbyan mekteplerine de idâdî denilmiştir. Lise dengi olarak açılan idâdiler, askerî ve mülkî (sivil) yüksekokullara öğrenci yetiştirmeye yönelik faaliyetleri bakımından iki kısma ayrılabilir (s. 464).

“Maarif nizamnamesine göre hemen açılması öngörülen idadiler, 1873 tarihine kadar açılmamıştır. Bu gecikmeye sebep olarak, maddi imkânsızlıklar ve öğretmen yokluğu gösterilebilir.” (Kodaman, 1991, s. 115). “İlk idadi İstanbul’da 1845 yılında açılmış olup Mekteb-i Fünûn-ı İdadiye adını taşır.” (Işıksalan, 1997, s. 151). “İlk sivil idadi ise İstanbul’da, 1873 yılında Darülmaarif’in yerinde açılmıştır. Vilayetlerde de iki yıl sonra Yanya’ya bağlı Mora Yenişehir’inde açılabilmiştir.” (Işıksalan, 1997, s. 151). Bu yeni öğretim kurumunun rüştiyelerin yerine getiremediği görevi üstlendiği aşikârdır.

İdadiler bugünkü anlamda bir ortaöğretim kurumu olarak ilk kez 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile karşımıza çıkar. 1869 yılında yayımlanan nizamnamenin otuz üçüncü maddesi şöyledir:

“Mekatib-i İdadiye, mekatib-i rüşdiyede ikmal-i tahsil etmiş olan İslam ile sunuf-ı gayr-i müslime çocuklarının muhteliten talim ve tedrisleri için mevzudur.” (Mahmud Cevad, 2002, s. 411). Bu maddeden anlaşılacağı üzere rüştiyelerin tersine idadilerde Müslüman ve gayrimüslim öğrenciler birlikte eğitim alacaktır.

Nizamnamenin otuz dördüncü maddesinde ise idadilerin bin haneyi aşan ve lüzum görülen kasabalarda açılacağı bilgisi verilmektedir (Mahmud Cevad, 2002, s. 411).

Otuz sekizinci maddede ise idadilerde okutulacak dersler yer almaktadır (Mahmud Cevad, 2002, s. 412). İdadilerde Osmanlı Türkçesi eğitimi için mükemmel Türkçe kitabet ve inşa dersleri ile kavanin-i osmaniye dersleri yer almaktadır.

Şen (2013) idadilerin eğitim süresi hakkında şu bilgileri vermektedir:

Bu yeni nizamname ile öğretim süreleri dört yıl olan rüşdiyelerin üzerine, öğretim süreleri üç yıl olan idadiler ile birlikte Osmanlı devletinde orta öğretimin süresi toplam yedi yıl olarak belirlenmiştir. Bazı sancaklarda rüşdiyelerin iki yıl olmasından dolayı ortaöğretimin toplam süresi 5 yıl da olabilmektedir (s. 141).

Yedi yıllık idadiler vilayet merkezlerinde kurulurken beş yıllık idadiler sancaklarda kurulmaktaydı.

“1892 programıyla birlikte yayımlanan talimatta, idadilerin eğitim sürelerinde de değişiklik yapılır. 7 yıllık leyli idadilerin ilk üç yılını rüşdiye, son dört yılını idadi, 5 yıllık idadilerin de ilk üç yılını rüşdiye, son iki yılını idadi olarak düzenlenir.” (Şahbaz, 2017, s. 271).

“...1895 senesinde bütün Osmanlı İmparatorluğu içinde yatılılar ve İstanbul’daki idadiler dahil olmak üzere yedi sınıflı (20), beş sınıflı (35) idadi vardı.” (Yücel, 1994, s. 14). Bu sayılara bakıldığında 1895 yılı itibarıyla bütün Osmanlı Devleti içinde 55 idadi kurulduğu anlaşılmaktadır. Bu sayının belirlenen tarih içinde çok da yeterli olmadığı açıktır. Ancak “...1896’da 54 olan taşra idadilerinin sayısı 1906 yılında 84’e çıkmıştır. Böylece bütün imparatorlukta 93 resmi; 11 hususi; 5 de askerî olmak üzere toplam 109 adet idadi mevcuttu.” (Kodaman, 1991, s. 129). Kodaman (1991) ve Yücel’in (1994) verdiği rakamlar idadi sayılarının gittikçe arttığını göstermektedir.

1902’de vilayetlerdeki idadiler, ziraat şubeleri 6 yıla indirilerek ve diğer şubeler 8 yıla çıkarılarak temel derslerin de okutulması kaydıyla ziraat, ticaret ve sanayi gibi şubelere bölünmüş, dolayısıyla bu okullar çok amaçlı eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür (Akyüz, 2015, s. 233). Bu durumda idadiler II. Abdülhamid döneminde mesleki bir anlayışla düzenlenmiştir. II. Meşrutiyet yıllarında böyle bir düzenlemenin yapılması oldukça önemlidir. Ticaret, sanayi ve ziraat alanında gelişme sağlanması düşüncesi bir politika olarak dönemin eğitim kurumlarına da yansımıştır. Özellikle de idadilerin bir kısmının taşrada olduğu düşünülürse bu bölgelerin ticaret, sanayi ve ziraat hususunda tekâmül etmelerinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu düzenlemeden kısa bir süre sonra müstakil bir yapı içinde birçok mesleki okul açılmıştır.

II. Meşrutiyet yılları, Batılı anlamdaki Osmanlı eğitim kurumlarında köklü değişikliklere sahne olur. Bu değişikliklerden biri de idadi okullarında yapılır. İlk değişiklik 1910 yılında gerçekleştirilir. “Bu yönetmelikte ‘lise’ şeklinde düzenlenmesi gereken idadiler eski hâllerine benzediği için bir buçuk ay kadar sonra yönetmelik yeniden değiştirildi. Bakanlık bu yeni kurduğu okullara da ‘sultani’ diyordu.” (Ergün, 1996, s. 312).

“Kalan yedi yıllık idadiler hakkında da 1913 Nisan’ında ‘sultaniye çevrilme’ kararı alındı.” (Ergün, 1996, s. 312). Böylelikle ilk defa 1845 yılında açılan idadiler kapanmış olur.

Osmanlı Devleti, özellikle son yüzyılda kız öğrencilerin eğitimi için de muhtelif kurumlar tesis etmiştir. Rüştiyelerde olduğu gibi kızlara mahsus idadiler de oluşturulmuştur. Koçer (1974) Kız İdadisi'nin oluşumunu şöyle anlatmaktadır:

1913 yılında kızlar için bir lise açılmıştır. 1911 Aksaray yangınında Lâleli türbesi civarında bulunan Kız Muallim Mektebi binası da yanıp kül olmuştu. Kız Muallim Mektebi bu zamana kadar gündüzlü idi. Buradan çıkan kızların çoğu vilâyetlerde açılan Kız Muallim Mekteplerine hoca tayin ediliyordu. Bu yüzden İstanbul'da kadın öğretmen bulmak zorlaşıyordu. Bunun sonucu İstanbul'da kadın öğretmen yetiştirmek, sonra da kendi okullarında bu kadın öğretmenleri görevlendirmek üzere Vilâyet Kız Rüşdiyeleri mezunlarından kızlar İstanbul'a getirildi. Bunların da Daarümuallimat şubesi olmak üzere, İstanbul'da Çarşamba semtinde bulunan Leylî Kız Sanayi Mektebinde okumaları, yeme, içme ve yatmaları sağlandı. Bu suretle husule gelen kız idadisinin rüşdiye kısmı yeniden, idadi sınıfları da kaldırılıp Darümuallimat sınıfları öğrencisinden teşkil olunarak, Kabasakal'da bir konakta açıldı (s. 196).

Koçer (1974) aynı yerde bu okulun 1913-1914 yılında sultaniye çevrildiğini de söylemektedir.

Sultaniler.

Sultaniler, idadilerde olduğu gibi her ne kadar 1869 nizamnamesi ile bugünkü anlamda sistemli bir ortaöğretim niteliği kazanmış olsa da diğer ortaöğretim kurumlarından farklı olarak nizamnameden önce oluşturulmuş bir ortaöğretim kurumudur.

Galatasaray Mekteb-i Sultanisi 1868 yılında eğitim hayatına başlamıştır (Şişman, 1996, s. 323). Açılmasında siyasi sebeplerin etkili olduğu bu kurum, nizamname yayımlanmadan bir yıl önce faaliyete geçer. Bu kurumun faaliyete geçmesinde Fransız hükûmetinin etkisi olduğu ve okulun programının dahi Fransız Maarif Nazırı Victor Durey tarafından hazırlandığı bilinmektedir (Şişman, 1996, s. 324). Galatasaray Sultanisi her ne kadar başlangıç yıllarında yoğun bir Fransız etkisi altında kalmış olsa da sonraki yıllarda okulda çeşitli millileşme çabaları da sezilmektedir. Kodaman (1991) sultanilerdeki Türkleştirme hareketinin 1876'da Türk müdürlerin tayiniyle başladığını, ardından 1880 yılında bir saat okutulan Türkçe dersinin iki saate çıkarıldığını, bunlar dışında okulda zararlı faaliyetlerde bulunan gayrimüslim öğrenci ve öğretmenlerin okuldan uzaklaştırılarak devam

ettiğini belirtir (s. 138). Bu hadiselerden, okulun Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin birlikte eğitim almaları için açıldıkları, ancak bu kurumlarda zaman içinde çeşitli olumsuzlukların yaşandığı anlaşılmaktadır.

Galatasaray Sultanisinin açılmasından bir yıl sonra yayımlanan nizamnamede sultaniler ortaöğretimin bir kademesi olarak tanımlanır. Nizamnamenin kırk ikinci maddesinde her vilayet merkezinde bulunan şehir ve kazalarda açılacağı belirtilen sultanilere, idadileri bitiren herhangi bir millete mensup öğrencilerle, rüştiyeleri bitiren öğrencilerin alınacağı ifade edilmiş ancak rüştiyeleri bitiren öğrencilerin kısm-ı âdi sınıfına kaydolacakları belirtilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 412).

Nizamnamenin kırk altıncı maddesinde ise kısm-ı âdide idadilerde okutulan derslerin yer alacağı, kısm-ı âlinin ise edebiyat ve fen şubelerine ayrılacağı bildirilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 414). Edebiyat sınıfında yer alan Türkçe fenn-i kitabet ve inşa dersinin Osmanlı Türkçesi eğitimiyle alakalı olduğu söylenebilir.

Demirel (2012) 1869 Maarif Nizamnamesi'nde yer alan idadilerin İstanbul ve taşrada birer tane açılabilmesini ancak sultanilerin açılmadığını belirtir (s. 341). Öte yandan "II. Meşrutiyet Dönemi'nde mevcut yatılı idâdilerdeki eğitim kalitesi yeterli bulunmadığından veya bu idâdiler, Avrupa'daki liselere nazaran yetersiz bulunduğundan, 1910 yılından itibaren idâdilerin sultânîye dönüştürülmesi kararlaştırılmıştır." (Demirel, 2012, s. 342). Bu tarihten bir yıl sonra sultanilerle ilgili bir talimatname yayımlanır. Bu talimatnamede sultanilerle ilgili çeşitli bilgiler verilmektedir. Bu talimatnamede; okutulacak dersler, öğrencilerin kabul şartları, okula ödenecek ücretler, memur ve müstahdemlerin vazifeleri, okulda kurulacak meclisler, öğrencinin hak ve görevleri, sınavlar ile mezuniyet durumu gibi konulara açıklık getirilmiştir (Maârif-i Umûmiye Nezâreti, 1329).

"Yedi yıllık idadilerin hepsinin 'sultani' hâline çevrilmesi Şükrü Bey'in bakanlığı sırasında, 1914 yılında olmuştur." (Ergün, 1996, s. 327). Ardından cumhuriyet yıllarında "...birinci heyeti ilmiyenin dört encümeninden lise teşkilatına memur dördüncüsü Sultani adının lise olmasına, liselerin on bir sınıf üzerine teşkil edilmesine, dört senenin iptidai, dördünün lise birinci devre, üçünün ikinci devre sayılmasına... karar verilmiştir." (Yücel, 1994, s. 184). Böylelikle bugünkü anlamda ortaöğretim kurumları teşekkül etmiş, idadi ve sultaniler tamamen sona ermiş bulunmaktadır.

İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders programları ve ders içerikleri.

İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders programları.

Osmanlı Devleti'nde bugünkü anlamda ortaöğretim kurumlarının tesis edilmesi yukarıda da bahsettiğimiz üzere 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne dayanır. Bu nizamnameyle bir ortaöğretim kurumu olarak belirlenen rüştiye, idadiye ve sultaniyelerin ders programları da aynı nizamname ile belirlenir. Ancak Osmanlı Devleti'nin modern eğitim kurumlarını Batılı bir eğitim anlayışıyla sistematik bir şekilde eğitime hazır hâle getirmesi çok da kolay olmamıştır. Gerek medreselilerden yükselen muhalif sesler gerekse hangi derslerin ne şekilde, kimler tarafından, hangi materyallerle okutulacağı sorunları birçok kez eğitim programlarının ve ders içeriklerinin değişmesine sebep olmuştur.

Işıksalan (1997) idadilerin uyguladıkları ilk programa henüz ulaşamadığını, 1869 Nizamnamesi'nde idadilerde okutulacak olan derslerin bir program olarak değerlendirilebileceğini ifade eder (s. 152). Yücel (1994) ise 1869 Nizamnamesi ile belirlenen programın tatbik edilemediğini bildirir (s. 140).

1892 yılında hazırlanan yeni eğitim programı oldukça önemlidir. Bu programın yayımlanmasından sonra program birçok kez değişikliğe uğrar. Biz de bu bölümde 1892 yılından sonra yayımlanan ders programları içinde Osmanlı Türkçesi eğitimine yönelik olan dersleri tablolar hâlinde sunacağız. Bu şekilde 1892'den Cumhuriyet Dönemi'ne kadar geçen sürede Osmanlı Devleti'nde Osmanlı Türkçesi eğitiminin tarihi gelişimini saptamaya çalışacağız. Öte yandan programların ders içerikleri detaylı olarak bir sonraki bölümde ele alınacak, bu kısımda özellikle programlardaki değişime dikkat çekilecektir. İlk olarak 1892 yılına ait olan ve idadilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi derslerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. 1894 İdadiye Programında Yer Alan Türkçe/Osmanlı Türkçesi Dersleri (Yücel, 1994)

Esami-i Dürus	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene	Yedinci Sene
Türkçe	6	5	3	2	2		
Hüsnühat	1	1	1	1	1		

Yücel (1994) Tablo 1'de yer alan programın 1892 yılında yapıldığını ifade eder (s. 175). Işıksalan'ın (1997) çalışmasında da söz konusu program 1892 tarihlidir (s. 154). 1892 yılında hazırlanan programda, idadilerin ilk 3 yılının rüştiye sonraki 4 yılının ise idadiye şeklinde teşkilatlandığını yukarıda belirtmiştik. Aynı zamanda yedi yıllık idadilerle 5 yıllık idadilerin programları aynıdır (Yücel, 1994, ss. 141-142). Dolayısıyla Tablo 1'de verilen

program hem beş yıllık idadilerin hem de yedi yıllık idadilerin Türkçe/Osmanlı Türkçesi derslerini ihtiva etmektedir.

“1892 programında Türkçe dersi Türkçe Kırâ’at, Lûgat ve İmlâ, Sârf ü Nahv-i Osmânî, Fenn-i İnşâ ve Kitâbet, Kırâ’at ve Ezber bölüm başlıkları altında okutulmuştur.” (Işıksalan, 1997, s. 155). Bugünkü Türkçe ve Osmanlı Türkçesi öğretiminin temel kazanımlarına eş değer olan bu derslerde okuma becerisinin gelişimine önem verilmiş ayrıca ezber derslerinde de “...önemli manzum ve mensur edebî eserlerin okutulup ezberletilmesi...” (Şen, 2013, ss. 141-142) gibi bir yöntem izlenmiştir. Ancak ezber yönteminin bir ders olarak karşımıza çıkması medreselerde kullanılan yöntemlerin hâlâ sürdüğünü göstermektedir. Ayrıca yazma becerisiyle ilgili olarak da her sene birer saat verilen hüsnuhat dersi önemlidir.

1893 yılında hazırlanan programa göre ise Türkçe/Osmanlı Türkçesi öğretimi Tablo 2’deki gibi yapılmaktadır.

Tablo 2. 1893 Programına Göre İdadiye Okullarında Okutulacak Türkçe/Osmanlı Türkçesi Ders Programı (Işıksalan, 1997)

Esamii Dürus	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene	Yedinci Sene
Türkçe Kırâ’at	4	2					
Kavâ'id-i Osmaniyye		2	2				
Usûl-ı İnşâ ve Kitâbet				2	2		
Lûgat ve İmlâ	2						
Belâgat						2	
Hüsnuhat	1	1	1	1			

Tablo 2’de 1893 tarihinde yapılan program yer almaktadır. Söz konusu programa bakıldığında daha önceki programda Türkçe başlığı altında incelenen konular birer ders olarak karşımıza çıkmaktadır. 1892 programında yedi senenin toplamı olarak 23 saat Osmanlı

Türkçesi dersi verilirken bu programda Osmanlı Türkçesi dersi olarak değerlendirilebileceğimiz 22 saat görülmektedir.

Programda dikkati çeken başka bir husus ise dersler arasında bir aşamalılığın söz konusu olmasıdır. Zira birinci sene Türkçe kıraat, lügat ve imlâ dersleri ile hüsn-i hat dersleri; ikinci sene Türkçe kıraat ve hüsn-i hat derslerine ek olarak kavâid-i Osmaniyye; üçüncü sene kavâid-i Osmaniyye ile hüsn-i hat; dördüncü sene usûl-ı inşâ ve kitabet dersi ile hüsn-i hat; beşinci sene yalnızca usûl-ı inşâ okutulmaktadır. Belâgat dersi ise her ne kadar edebiyat ağırlıklı bir ders olsa da dil öğretiminde de yeri büyüktür. Bu sebeple Osmanlı Türkçesi dersi diye niteleyebileceğimiz dersler arasına alınmıştır.

1893 programında Osmanlı Türkçesi eğitiminde okuma ve yazma becerilerine önem verildiği, bununla beraber dilin diğer bileşenleri olan imla, kitabet, dil bilgisi gibi konuların işlenmeye devam edildiği görülmektedir.

1893 programından 5 yıl sonra hazırlanan 1898 tarihli programda Türkçe/Osmanlı Türkçesi eğitimi ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 1898 Programına Göre Rüştîye ve İdadiye Okullarında Okutulacak Türkçe/Osmanlı Türkçesi Ders Programı (Yücel, 1994)

Esamii Dürus	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene	Yedinci Sene
Türkçe	7	6	4	3	2		
Kitabeti resmiye						1	1
Hüsnühât	1	1	1	1	1		

1898 yılında yapılan bu programın 1892 programına göre en önemli değişikliği Türkçe ders saatlerinin artmasıdır. 1892 programına göre Türkçe ders saatlerinin artması bu dönemde kayda değer bir dil bilincinin oluşmasıyla ilgilidir. Öte yandan bu programla birlikte yayımlanan bir mazbataya göre Türkçe her ne kadar Arapça ve Farsçadan etkilenmişse de müstakil bir dildir. Bu sebeple Arapça ve Farsça dil kurallarının tamamıyla gösterilmesi çocukların kafasını karıştıracağından bu iki dilin kuralları gerektiği ölçüde öğrenciye talim ettirilecek ve bu dillerden geçen kelimeler Türkçede kullanılış biçimlerine göre öğretilecektir (Yücel, 1994, s. 176).

Bu programa 1892 programından farklı olarak Osmanlı Türkçesi dersine dâhil edebileceğimiz kitabet-i resmiye dersi eklenmiştir. Bu dönemin ortaöğretim kurumlarına memur yetiştirme gibi bir vazifenin yüklenmesi, kitabet dersinin müfredata konmasına sebep olmuştur.

Hüsnuhat derslerinde ise bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Ayrıca 1893 programında konuların ders olarak yer alması durumu bu programda söz konusu değildir.

Bu programdan sadece bir yıl sonra başka bir program daha yayımlanır. Rüştîye ve idadiyeler için hazırlanan bu program 1892 programının bir tekrarı gibidir. Türkçe ders saatleri 1892 programıyla aynı olmakla birlikte sadece beşinci sınıfın iki saat olan Türkçe ders saati bir saate indirilmiştir. Hüsnuhat dersi ise son iki seneye de birer saat konulmuş birinci sene için ise iki saate çıkarılmıştır. Ayrıca son iki sene okutulmak için edebiyat ve kıraat-ı resmiye adlı yeni bir ders konulmuştur. (Program için *bk.* Mahmud Cevad, 2002, s. 350).

1899 programında da Türkçe dersi altında kavâid konu başlığıyla Osmanlı Türkçesi dil bilgisi, kıraat-ı Türkiye konusu altında Osmanlı Türkçesi okuma çalışmaları, lügat ve imla konusu içinde imla kuralları üzerine yazı çalışmaları, nahiv konusunda ise kavâidde olduğu gibi dil bilgisi çalışmaları yapılmaktadır (Mahmud Cevad, 2002, ss. 352-355).

1904 yılında rüştîye ve idadiler için hazırlanan ders programında eğitim süresi sekiz yıl olarak belirlenmiştir. Bu programın “...tekmil sekiz senesi vilayet leyli idadilerine, birinciden altıncıya kadar olan altı senesi vilayet ve liva nehari idadilerine dördüncüden sekizinci seneye kadar olan beş senesi İstanbul idadileri ile Nümunei Terakki mektebinin idadi sınıflarına, ilk üç senesi de İstanbul vilayet rüştîyelerine mahsustu.” (Yücel, 1994, ss. 176-177).

Bu programdaki dersler ise diğer programlardan çok farklı değildir. Türkçe dersi başlığı altında Osmanlı Türkçesi eğitimi verilmeye devam edilmektedir. Öte yandan kitabet dersi, beş ve altıncı sınıflarda ikişer, yedi ve sekizinci sınıflarda ise birer saat verilmiştir. Yeni bir ders olarak yazma becerileri üzerine usul-i tahrir dersi eklenmiştir. Hüsnuhat dersleri verilmeye devam edilmektedir. (Yücel, 1994, s. 145).

1910 yılında hazırlanan eğitim programında ortaöğretim kurumları için lise tabiri kullanılır. Bu dönemde liseler üçer yıllık iki döneme ayrılır. 1910 programı şu şekildedir:

Tablo 4. 1910 Yılı Lise 1. Devre Türkçe/Osmanlı Türkçesi Programı (Ergün, 1996)

Esamii Dürûs	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene
Türkçe	3	3	2
Hat	1	1	1

Tablo 4’te görüldüğü üzere iki devreye ayrılan lise programının ilk devresinde Türkçe dersleri ilk iki yıl 3, üçüncü yıl ise iki saat şeklinde düzenlenmiştir. Öte yandan “Türkçe (ilmi edebî Türki) kavaidine göre tedris edilecekti. İلمي edebî Türki dediği, program maddelerine göre sarf ve nahivden başka bir şey değildir.” (Yücel, 1994, s. 178). Yazı derslerinde ise diğer programlara göre büyük değişiklikler olmamıştır.

1910 programının ikinci devresinde de ayrıntılı düzenlemeler söz konusu olmamıştır. Zira Türkçe adıyla öğretilmeye devam edilen Osmanlı Türkçesi dersi her üç yıl için ikişer saat verilmeye devam edilmiş, hat dersleri ise yine birer yıl verilmiştir.

1911 yılında idadiler için hazırlanan programın diğerlerinden çok büyük farkları yoktur. Ancak burada beş yıllık idadiler ile yedi yıllık idadilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders saatlerinin farklı olduğu görülmektedir. Beş yıllık idadilerde Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersleri ilk iki yıl beşer saat, üçüncü yıl dört saat, dördüncü yıl üç saat, beşinci yıl ise iki saat okutulmuştur. Yedi yıllık idadilerde ise Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersi ilk sene altı saat, ikinci ve üçüncü sene birer saat, dördüncü sene iki saat ve beşinci sene bir saat okutulmuştur. Burada özellikle yedi yıllık idadilerde Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders saatlerinin azaldığı gözlenmektedir.

Hat dersleri ise beş yıllık idadilerde yine her sene birer saat okutulurken, yedi yıllık idadilerde son iki yıla ikişer saat daha hat dersi konulmuştur. Bununla beraber hat derslerinde rika ve sülüs yazı türlerinin öğretileceği belirtilmiştir. (1911 idadi programı için bk. Yücel, 1994, s. 148-149). Işıksalan (1997)’ın vermiş olduğu idadiler için hazırlanan 1911 tarihli program ile Yücel (1994)’in yukarıda bahsettiğimiz programı ders saatleri bakımından bazı farklılıklar göstermektedir. Ancak her iki programdaki farklılıklar büyük bir önem arz etmemektedir.

1913 yılında sultaniler için hazırlanan programa göre Türkçe/Osmanlı Türkçesi eğitimi Tablo 5’te gösterildiği gibi yürütülmektedir.

Tablo 5. *Sultanilerin Devre-i Ulâları İçin 1913 Yılında Hazırlanan Programda Yer Alan Türkçe/Osmanlı Türkçesi Dersleri (Yücel, 1994)*

Esamii Dürûs	Altıncı Sene	Yedinci Sene	Sekizinci Sene	Dokuzuncu Sene
Lisan-1 Osmani	5	5	4	4

Tablo 5'te yer alan 1913 programında Türkçe/Osmanlı Türkçesi adına büyük değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Öncelikle dersin adı lisan-1 Osmani olarak değiştirilmiştir. Diğer taraftan lisan-1 Osmani dersleri sarf ü nahiv, kırâ'at, ezber ve inşâd, kitabet konuları çerçevesince okutulmaktadır (Işıksalan, 1998, s. 201).

Bu programda edebiyat dersleri de lisan-1 Osmani dersinin içinde öğretilmektedir. Birinci devrenin son yılında okutulmaya başlanan edebiyat dersi, ikinci devrede ağırlıklı olarak okutulmuştur. İkinci devre 10, 11 ve 12. sınıflar olmak üzere üç sınıfa ayrılır. Bu üç sınıfın her biri de edebiyat ve fûnûn şubelerine bölünür. Lisan-1 Osmani dersi onuncu sınıfta fûnûn ve edebiyat şubelerinde 4; on birinci sınıfta fûnûn ve edebiyat şubeleri için 3; on ikinci sınıfta fûnûn şubesi için 3, edebiyat şubesi için ise 5 saat okutulmuştur. Edebiyat, kıraat-ı edebiye, kitabet, tarih-i edebiyat, tenkidat-ı edebiye ikinci devrede lisan-1 Osmani dersinde okutulan konu başlıklarıdır (Işıksalan, 1998, s. 201).

1915 yılında hazırlanan programda (Program için bk. Yücel, 1994, ss. 154-155) sultaniyelerin birinci devresinde altıncı ve yedinci sınıflarda beşer saat, sekizinci sınıfta dört saat, dokuzuncu sınıfta ise üç saat lisan-1 Osmani dersi okutulmuştur. Devre-i saniye programı ise 1913 programının aynısıdır. Bu programda da hat/hüsnühat derslerinin kaldırıldığı görülmektedir.

1919 yılında Sultanilerde Arabi ve Ecnebi Lisanları Müfredat Programlarının Muaddel Cetveli adında bir program daha hazırlanır (Yücel, 1994, s. 156). Sultanilerin ilk devresi için hazırlanan bu programda lisanı Osmani ders saatleri 1915 programında yer aldığı gibidir.

1922 yılında erkek ve kız öğrencilere mahsus sultanilerin ilk devreleri için ayrı iki program hazırlanmıştı. Yücel (1994) ilk devrenin sekiz yıl, ikinci devrenin ise 3 yıldan oluştuğunu ifade eder (s. 181). Bu programlardaki lisan-1 Osmani ders saatlerinde büyük değişiklikler göze çarpmaktadır. Erkeklerle mahsus sultanilerin sekiz senelik ilk devresinin (Program için bk. Yücel, 1994, s. 157) birinci yılında 20, ikinci yılında 23, üçüncü yılında 11, dördüncü yılında 7, beşinci yılında 6, altı, yedi ve sekizinci yıllarında ise dörder saat lisan-1

Osmani dersi okutulmuştur. Aynı yıl kızlara mahsus sultaniler için hazırlanan programda (Program için *bk.* Yücel, 1994, s. 158) ise erkeklere mahsus sultanilerden farklı olarak yedinci ve sekizinci sınıflarda lisan-ı Osmani ders saatleri üçe indirilmiştir. Aynı yıl erkeklere ve kızlara mahsus sultanilerin ikinci devreleri için de bir program (Program için *bk.* Yücel, 1994, s. 159) hazırlanmıştır. Bu programda 9 ve 10. sınıfların fünun şubeleri için iki, edebiyat şubeleri için dört; 11. sınıfların fünun şubesi için iki, edebiyat şubesi içinse beş saat lisan-ı Osmani (Edebiyat) dersi belirlenmiştir. Dikkati çeken nokta ise programda lisan-ı Osmani dersinin yanına parantez içinde “edebiyat” ibaresinin eklenmesidir. Bu durum daha önce de karşılaştığımız üzere edebiyat dersinin Osmanlı Türkçesi dersi içinde bir konu olarak kabul edilmesi ya da dil ve edebiyat derslerinin birlikte öğretiminin yapılması neticesinde ortaya çıkan bir durumdur.

1922 yılında yukarıdaki programlar dışında dört program daha hazırlanmıştır. Yücel (1994) tarafından söz konusu eserde yer verilen bu programlara, önceki programların bir tekrarı olmaları sebebiyle burada yer verilmeyecektir. Tablo şeklinde vereceğimiz son program, sınırlı sayıda bulunmalarına rağmen Osmanlı ortaöğretim kurumları içinde saydığımız inas rüştiyelerine aittir.

Tablo 6. 1893 Yılında Hazırlanan İnas Rüştiyelerine Mahsus Program (Şahbaz, 2017)

Esamii Dürus	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene
Kıraat	4	4	4	2	1	1
Kavâid-i Osmanî			2	2	1	2
İmlâ	4	4	3	2	1	1
Hüsn-i Hat		2	2	1	1	1

Tablo 6’den de anlaşılacağı üzere kıraat, kavâid-i Osmanî, imlâ, hüsn-i hat kızlara mahsus rüştiyelerde Osmanlı Türkçesi dersi altında değerlendirebileceğimiz konu başlıklarıdır. Bu derslerin ders saatlerine baktığımızda okuma becerisinin ön planda olduğu, imla kurallarına büyük önem verildiği görülmektedir. Dil bilgisi dersleriyle beraber öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek hüsn-i hat dersine de yeteri kadar yer verildiği görülmektedir.

İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders içerikleri.

Osmanlı Devleti'nde özellikle 1892 programından sonra Türkçe dersi adı altında öğretimi yapılan Osmanlı Türkçesi dersi çeşitli değişikliklerle Harf İnkılabı'na kadar okutulmuştur. 1869 yılında Türkçe eğitimin gerekliliğinin vurgulanmasıyla (Işıksalan, 1997, s. 155) lisan-ı Osmani derslerine daha fazla ehemmiyet verilmiştir. Hatta lisan-ı Osmani dersinin sınavları neticesinde 1881 tarihi itibarıyla en az dördüncü sınıfta olmayan öğrenciyeye diploma verilmeme kararı alınmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 172). Bu uygulama günümüz liselerinde baraj dersi olarak dil anlatım derslerinde hâlâ uygulanmaktadır. Osmanlı Türkçesi dersine verilen önemi göstermesi açısından başka bir örnek ise Osmanlı Devleti'nde yükseköğretim kurumu niteliği taşıyan Darülmualimlerin "iptidaiye şubesine girebilmek için Sarf ve Nahiv, Kıraat-ı Türki, Hat ve İmladan..." (Akyüz, 2015, s. 248) sınava girme şartının olmasıdır.

Bu bölümde Türkçe ve lisan-ı Osmani adı altında okutulan Osmanlı Türkçesi derslerinin ders içerikleri verilecektir. Ders içerikleri verilirken idadiler ve sultaniler için iki ayrı başlık kullanılacak, bu öğretim kurumlarında Osmanlı Türkçesi adı altında öğretimi yapılan dersler hazırlanan programlarla karşılaştırmalı olarak verilecektir. Bu bölüm hazırlanırken ekseriyetle, idadi ve sultanilerin ders içeriklerini ihtiva eden Nilay Işıksalan'a ait iki makaleden yararlanılmıştır.

İdadilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders içerikleri.

İdadilerde Türkçe/Osmanlı Türkçesi adı altında kıraat, lisan-ı Osmani, sarf-ı nahv ü Osmani, hüsn ü hat, lügat ve imla, kavâid-i Osmaniyye dersleri okutulmaktadır.

Kıraat dersi, yukarıda verdiğimiz ders programları içinde kıraat, kıraat-ı Türkiyye, kıraat ve ezber, kıraat ve imla isimleriyle karşımıza çıkmaktadır. 1892 programı ders içeriklerine göre kıraat dersinde ahlaki gelişime hizmet eden yararlı ve uygun birtakım hikâyeleri içeren metinlerin okutulacağı belirtilir, kelimelerin anlamlarına ve kelimelerle ilgili bazı kurallara özen gösterileceği eklenir (Işıksalan, 1997, s. 157). Buradan hareketle kıraat dersinde kelime öğretimine ehemmiyet verildiği anlaşılmaktadır. Öte yandan kıraat dersi sonraki yıllarda ezber ve imla dersleriyle birleştirilerek muhtelif dil becerileri bir araya getirilmiştir. Zira adından da anlaşılacağı üzere kıraat ve ezber dersinde okumanın yanı sıra seçilen metinlerle ezber çalışması yapılmıştır. Kıraat ve imla dersinde de okunan metinlerin yazım kurallarıyla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Bu durum okuma ve yazma becerilerinin aynı ders altında yapılan etkinliklerle geliştirilmeye çalışıldığını göstermektedir. 1911 yılında hazırlanan programda yer alan kıraat dersinde ise ahlaki metinlerin yanına tarihî ve fennî hikâye ile fıkralar da eklenir (Işıksalan, 1997, s. 177).

1892 programında sarf-ı nahv ü Osmani dersiyile iç içe geçen lisan-ı Osmani dersi sonraları kavâid-i Osmaniyye, kavâid isimleriyle de karşımıza çıkar. İkinci sınıftaki lisan-ı Osmani dersinde önce sarfın tarifi yapılır ve kelime hakkında malumat verilir, ardından isim, ismin tarifi ve çeşitleri, sıfatlar, zamir veya kinaye, fiil başlıkları altında dil bilgisi öğretimi yapılır (Işıksalan, 1997, ss. 157-158). 1892 programında üçüncü sınıfta yer alan sarf-ı nahv ü Osmani konusunda ise fiil çeşitleri ve çekimleri; edatlar (Türkçe, Farsça ve Arapça edatlar); nahiv kısmında da nahvin tanımı, cümle türleri (isim cümlesi, fiil cümlesi ve bunların çeşitli özellikleri), cümlenin öğeleri, özne ve edilgenlik yapıları, isim cümlelerinde özne, nesne, düz tümleş ve cümle düzeni gibi konular öğrencilere gösterilmiştir (Işıksalan, 1997, ss. 158-159). 1911 programında yer alan ve Türkçe başlığı altında tedrisi yapılan kavâid ve idman dersinde ise kelime türleri ve çeşitleri, Türkçe kelimelerin kuralları, Arapça ve Farsça sözlerin anlamları, kökleri, cümle içindeki yerleri gibi konular bol bol uygulama yapılarak öğretilir (Işıksalan, 1997, s. 178).

1892 programında Türkçe dersi başlığı altında yer alan lügat ve imla dersi ise aynı programın ileriki sınıflarında sadece imla ya da kıraat ve imla dersi olarak karşımıza çıkar (Prog. İçin bk. Mahmud Cevad, 2002, s. 354). Bu sebeple lügat ve imla dersi ile imla dersinin içerikleri birlikte verilecektir.

Lügat ve imla dersi içerikleri incelendiğinde bu dersin uygulamaya yönelik bir ders olduğu anlaşılmaktadır. 1892 programına göre bu derste Arapça ve Farsçadan Osmanlı Türkçesine geçen ve yaygın olarak kullanılan kelimelerin ezberletileceği, öğrencinin defterine yazdırılan imla kuralları ve basit ibareler yoluyla imla üzerine çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (Işıksalan, 1997, s. 157). Bu sayede Osmanlı Türkçesinde imlada görülen düzensizliğin giderilmesi amaçlanmış olmalıdır. 1899 programında lügat ve imla dersinde ise kelime ezberi yanında, öğrenciye uygun cümle ve hikâyeler yazdırılıp bunların kontrol edileceği ve toplanan nüshaların ders dışında tashih edilip öğrencilere geri dağıtılacağı ifade edilir (Mahmud Cevad, 2002, s. 352). 1911 yılında hazırlanan programda ise imla ve idman adıyla yer alan bu derste, öğrencilere okudukları kıraat kitaplarından bazı metinlerin yazdırılacağı ifade edilmektedir (Işıksalan, 1997, s. 178). İmla ismiyle sonraki yıllarda gösterilmeye devam edilen bu ders, daha zor metinlerle ve aynı yöntemle işlenmeye devam edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 354).

1892 programında fenn-i inşa ve kitabet ismiyle yer alan ve sonraki programlarda usul-ı inşa ve kitabet, usul-ı kitabet, kitabet-i resmiyye, kitabet isimleriyle karşımıza çıkan ders ise içeriği dolayısıyla her ne kadar doğrudan Osmanlı Türkçesiyle ilişkilendirilemese de bir dil dersi olması münasebetiyle Osmanlı Türkçesi dersi konularına dâhil edilebilir. Fenn-i

kitabet ve inşâ dersinde kitabet ve inşânın tanımı ve mektup konusu yer almaktadır. Mektup konusu içinde ise mektup çeşitleri, mektup yazarken kullanılacak üslup, mektupla alakalı genel kurallar, tebrik ve kutlama mektupları, çeşitli meselelere dair mektuplar gibi alt başlıklara yer verilmiştir (Işıksalan, 1997, ss. 159-160). 1893 yılında yayımlanan program, usul-ı inşâ ve kitabet dersinde “resmi ve özel yazışmaların dışında, Divan edebiyatına ait manzum ve mensur eserlerin okutulmasına da yer vererek içerik alanını genişletir.” (Işıksalan, 1997, s. 169). 1911 yılında yayımlanan programda kitabet ismiyle karşımıza çıkan bu derste ise “...sade tasvirler, küçük hikâyeler, mektuplar, geziler, iş mektupları, raporlar yazdırılır. Ayrıca ezberlenmiş olan bir manzumeyi düz yazıya çevirme denemeleri yaptırılır, bazı eserleri bir iki defa okuyan öğretmen, onların temel kavramlarını yazmalarını ister.” (Işıksalan, 1997, s. 178). Bu ders her ne kadar idadilerin memur yetiştirme amaçlarına hitap etse de dil derslerinin temel gayelerinden olan yazma becerisini geliştirmeye dönük etkinlikleri ihtiva etmesi münasebetiyle Osmanlı Türkçesi eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Öte yandan bu derste sonraki yıllarda mektupların yanında divan edebiyatına yönelik metinlerin incelenmesi ve manzumelerin düz yazıya çevrilmesi gibi etkinliklerin yer alması dersin Osmanlı Türkçesi eğitimine de hizmet ettiğini göstermektedir. Bugün de söz konusu dersin konuları liselerimizde Türk dili ve edebiyatı derslerinde okutulmaktadır.

Hemen hemen yayımlanan tüm programlarda ortak olan hüsnühat dersi bazı programlarda hat ismiyle yerini alır. 1892 programına göre hüsnühat derslerinde beş sene boyunca rika yazı tipi öğretilir (Işıksalan, 1997, s. 163). 1911 programında ise rika yazı türüne ek olarak sülüs, nesih, divani ve kufi yazı tipi de öğretilmiştir (Işıksalan, 1997, s. 178).

Sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi ders içerikleri.

Sultanilerde Osmanlı Türkçesi dersinde okutulan konular her ne kadar aynı olsa da ders içeriklerinde bazı farklılıklar görülmektedir. Sultanilerde Türkçe başlığı altında kıraat, sarf ü nahiv, imla, inşâ, ifade-i meram ve inşâ, takviye-i hafıza, ezber ve inşad, imla ve istinsah, kavâid konuları okutulmaktadır (Işıksalan, 1998, s. 185).

1912 yılında İstanbul Mekteb-i Sultanisi için yayımlanan programda Türkçe dersi başlığı altında bir konu olarak değerlendirilen kıraat konusu sonraki programlarda farklı olarak kıraat ve inşad adıyla karşımıza çıkar. 1912 yılında hazırlanan programda kıraat başlığı altında okutulan eserlerdeki kelimelerin metin içindeki anlamları öğrenciye buldurulur ve bu kelimelerin kökleri, eş anlamlıları tespit ettirilir. Arapça ve Farsça kelimelerin fazla olduğu metinlerin seçileceği bilgisinin verildiği programda, öğrencinin düşünme gücünü artıracak, birbirine zıt fikirlerin yer aldığı metinler seçilmiştir (Işıksalan, 1998, s. 186). Kıraat dersinde

seçilen metinler bugün bazı üniversitelerde yapıldığı gibi yakından uzağa ilkesi gözetilerek seçilmiştir. Bu sebeple sınıflar ilerledikçe eski edebiyata dair örnek metinler çoğalmaktadır (Işıksalan, 1998, ss. 186-190). 1913 yılında hazırlanan programda ise kıraat konusu için seçilecek metinlere “millî” olma niteliği getirilmiştir (Işıksalan, 1998, s. 203). Metinlere millî ve edebî olma niteliğinin getirilmesi dil dersi esnasında ikincil hatta üçüncül becerilerin kazandırılmaya çalışılmasıyla ilgilidir. Bugün lise müfredatlarında dil eğitimi ile birlikte değerler eğitiminin verilmeye çalışılması yukarıdaki uygulamayla oldukça benzerdir.

Sultanilerde dil bilgisi konuları ise sarf ü nahiv ve kavâid başlıkları altında okutulur. 1912 programında bu ders için Cahit Bey’in *Sarf ve Nahiv* adlı eseri kullanılarak ilk sene Arapça ve Farsça dil bilgisi kuralları (izafetler, terkiib-i tavsifiler, mürekkep sıfatlar, Arapça-Farsça ism-i fâ’iller, ism-i mef’uller); ikinci sene dilin birleşik unsurları, kelime türleri, cümle türleri, isim, sıfat, zamir konuları; üçüncü sene ise filler, edat, zarf ve ünlem konuları öğretilmektedir (Işıksalan, 1998, ss. 187-190). “Programda özellikle Arapça ve Farsça isim ve sıfat tamlamaları ile türemiş kelimelerin üzerinde durulması istenir.” (Işıksalan, 1998, s. 202). Sarf ü nahiv konu başlığının diğer programlarda da benzer ders içeriklerine sahip olduğu görülmektedir.

Osmanlı Türkçesi konu başlığı altında değerlendirebileceğimiz imla dersi sultanilerde idadiler kadar rağbet görmemiştir. Zira imla konu başlığı 1912 sultani programında yer alsa da ders içeriği olarak sadece “haftada bir imla dersi verilecektir.” (Işıksalan, 1998, s. 187) ifadesi yer almaktadır. İmla dersi bu program dışında bir de 1922 sultani programında karşımıza çıkar (Işıksalan, 1998, s. 215). Ancak burada da ders içeriği hakkında detaylı bilgi verilmemiştir.

Sultanilerde yer alan takviye-i hafıza, ezber ve inşad, ezber ve inşad ile tahrir gibi farklı isimlerle karşımıza çıkan, idadilerdeki ezber dersinin içeriğiyle benzer bir içeriğe sahip olan ders de Osmanlı Türkçesi konu başlıklarından biridir. 1912 sultani programına göre bu dersin içeriği okunulan şiirlerin ezberletilmesine dayanır (Işıksalan, 1998, s. 187). Aynı programın üçüncü sınıfında eski eserlerin ezberletilmesinin yanı sıra bazen de yeni parçaların yazdırılacağı ifade edilmektedir (Işıksalan, 1998, s. 190). 1913 sultani programında ezber ve inşad başlığı altında yer verilen bu konu önce edebî eserin vurgu ve tonlamaya dayalı olarak okutulmasına sonra da bunların anlamlarının kavratılması esasına dayanır (Işıksalan, 1998, s. 206). İçeriklerinden de anlaşılacağı üzere bu konu öğrencinin kelime hazinesini ve Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir konu başlığıdır.

Sultani programları incelendiğinde hüsn-i hat dersinin kaldırıldığı onun yerine Osmanlı Türkçesi yazma becerisini kazandırmak adına inşa, kitabet, ifade-i meram ve inşa,

tahrir gibi konu başlıklarının belirlendiği görülmektedir. Her ne kadar hat dersleri ile söz konusu dersler içerik açısından farklı olsalar da yazma becerisini geliştirmeye yönelik dersler olmaları açısından benzerdirler. 1912 sultani programında inşa başlığıyla içeriği verilen bu konuda birinci sınıfta mektup türleri sarf ve nahiv kurallarına göre yazdırılır; ikinci sınıfta tahtada girişimciliği destekleyen ahlaki konulu metinler yazdırılır; üçüncü sınıfta ise mektup, hikâye ve tasvir konulu metinlerin yazdırılması ile eski eserlerden seçilen metinlerin yeni dile aktarımı yaptırılır (Işıksalan, 1998, s. 196). Sonraki programlarda kitabet ve tahrir adını alacak olan bu derste yapılan uygulamalar benzer uygulamalardır. Bu konu başlıkları altında da öğrencinin Osmanlı Türkçesi yazma becerilerini geliştirecek yaratıcı metin oluşturma odaklı görevler verilecektir.

İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ders kitapları.

İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri.

Osmanlı Devleti'nde 19. yy.a gelinene kadar bugünkü anlamda bir yöntem ve teknik kullanımı söz konusu değildir. Medreselerde daha çok ezber bir metot olarak benimsenmiş ve uzun yıllar kullanılmıştır. 19 ve 20. yy.larda eğitim kurumlarının değişime uğramasıyla birlikte yöntem ve teknik kullanımı çeşitlenmiş, nasıl öğretim yapmalıyız sorusu, Osmanlı eğitimcilerini meşgul eden bir mesele hâline gelmiştir. Güven (2010) bu soruna çözüm aramak maksadıyla kaleme alınan ilk eserin Selim Sabit Efendi'nin Rehnümayı Muallimin adlı eseri olduğunu ifade eder (s. 149). Selim Sabit bu eserde “küçükler için birebir; büyükler için toplu (grup hâlinde) eğitimi savunmuştur.” (Ünal, 2008, s. 69). Bu düşünce her ne kadar günümüz İş Birlikli Eğitim Yöntemi'nin birebir aynısı olmasa da grupla öğretim düşüncesini belirtmesi yönünden önemlidir. Bu eserden sonra konuyla alakalı farklı eserler kaleme alınmış, yöntem ve teknik mevzusu ciddi anlamda tartışılmaya başlanmıştır.

Yöntem ve teknik meselesinde en dikkat çekici öneriler Satı Bey'den gelmiştir. Satı Bey'in, Usul-i Tekşif adını verdiği eğitim yöntemi, günümüzde eğitim fakültelerinde öğretim stratejileri başlığı altında öğretilen buluş yoluyla öğretim metodunun bir benzeridir. Satı Bey *Usûl-i Takrîr ve Usûl-i Tekşif* adlı makalesinde, Usul-i Tekşif yöntemiyle işlenebilecek dersleri anlatırken şu ifadeleri kullanır:

“Lisan dersinde kabil-i tatbîktir; çünkü lisan çocuklar tarafından zaten istimâl edilmekte, onlarca fîilen ve zîmnen malum bulunmaktadır. Bir lisanın kaidelerini yeniden keşfetmek için istimâllere dikkat etmekten başka bir şeye hacet yoktur...” (Akt., Şanal, 2001, s. 313). Şanal (2001), Satı Bey'in ilkokul öğretmenlerine önerdiği bu yöntem dışında,

ortaöğretim öğretmenlerine de usul-i istikra (tümevarım) ve usul-i istintac (tümdengelim) yöntemlerini önerdiğini belirtir (s. 317).

Yapılan yeniliklere rağmen yöntem ve teknik kullanımı Osmanlı Devleti'nde hedeflenen noktaya getirilememiştir. Topçuoğlu (2003) Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde dil ve edebiyat eğitimi için yazılmış bazı ders kitaplarını inceledikten sonra “henüz, o dönemde, bilgi aktarımının dışında, dil ve edebiyat öğretiminin bir problem olarak zihinlerde yer bulmadığı...” (s. 380) tespitini yapar. Yani her ne kadar yeni yöntem ve teknikler denenmek istense de çeşitli sebeplerden dolayı klasik yöntemler kolay kolay terk edilemez.

Osmanlı eğitimcilerinin yöntem ve teknik konularında ortaya attıkları fikirler Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersinde de karşılığını bulur. Bu dönemde Osmanlı Türkçesi eğitiminin daha etkili bir şekilde icra edilmesi için birçok öneri ortaya atılır. “Yazarlar ‘lisân-ı Osmânî’nin’ doğru öğrenilmesi ve edebî dilin bütün incelikleriyle bilinerek eserlerin layıkıyla anlaşılması konusunda hemfikirdirler.” (Topçuoğlu, 2003, s. 382).

“Abdurrahman Süreyya ‘fenn-i belâgat-ı Türkiyye’yi öğrenmek suretiyle dilin kurallarının bozulmadan uygulanabileceğini ve korunabileceğini düşünür. Yazar, dil ile anlama, kavrama arasındaki bağı dikkat çeker...” (Topçuoğlu, 2003, s. 382). Güzel (2017a) Abdurrahman Süreyya'nın da üstünde durduğu dil öğreniminde anlama ve kavrama bahislerinin 1913 programında gerçekleştiğini ifade eder (s. 19).

Abdurrahman Süreyya Osmanlı Türkçesi öğretiminde belagat ilminin önemi üzerinde dururken kimi eğitimciler ise Osmanlı Türkçesi eğitiminde Arapçanın yerini tartışmışlardır. İbrahim Efendi, Osmanlı Türkçesi eğitimi verilirken Arapçanın öğretilmesi gerektiğini savunurken Recâizade Mahmut Ekrem ise bu düşünceye karşı çıkar (Topçuoğlu, 2003, s. 383). Süleyman Fehmi ise “...dil öğretiminde uygulamanın önemine işaret ederek, öğrenciye ‘vazife’ verilmesini gerekli görmüştür.” (Topçuoğlu, 2003, s. 391). Süleyman Fehmi bu düşüncesiyle ödevin Osmanlı Türkçesi eğitiminde oldukça işlevsel olduğuna vurgu yapmaktadır.

Ali Nusret, kıraat derslerinde öğrenciye iyi okumayı öğretmekle beraber iyi düşünmenin de öğretilmesi gerektiğini söylemiştir (Karagöz, 2014, s. 256). Kıraat eğitiminde öğrencinin düşünsel yapısının geliştirilmesi fikri o dönem için oldukça önemlidir. Sabri Cemil Bey ise Türkçenin önemini vurguladıktan sonra günümüz dil eğitimi için de önem arz eden bir tespitte bulunur. Sabri Cemil Bey *Ameli Fenni Tedris* adlı çalışmasında “dil öğretiminde kaide ve yazdırmadan ziyade konuşmaya önem vermelidir. Bu hususla eski metodu çabucak terk etmelidir.” (Akt., Ergün, 1996, s. 119) diyerek dili öğrencinin konuşarak öğrenmesi

gerektiği hususu üzerinde durmuştur. Günümüzde yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak benimsenen bu öneri Sabri Cemil Bey tarafından Osmanlı Türkçesi eğitiminde de bir yöntem olarak benimsenmiştir.

Süleyman Şevket'in 1924'te ortaya koyduğu fikirlerin her ne kadar idadi ve sultanilerde uygulama imkânı bulunmasa da onun düşünceleri modern eğitim anlayışından izler taşıması açısından kayda değerdir. Süleyman Şevket Darülmualimin, Darülmuaalimat ve her türlü lisede dil eğitiminin kıraat mihverinde yapılması gerektiğini belirtir, sarf ve nahvin ihmal edilmemesi gerektiğini vurgular (Karagöz, 2014, s. 230). Bu yönüyle Süleyman Şevket, okuma becerileri ve dil bilgisi öğretiminde üzerinde durur. Yine Süleyman Şevket tahrir vazifelerinden bahsederken yazı konularının hayattaki ihtiyaçlarla örtüşmesi gerektiğini söylemiş ve öğrencinin yazı yazarken gözlemlerinden yararlanmasını önermiştir (Karagöz, 2014, s. 231). Süleyman Şevket bu önerileriyle hayatilik ilkesi üzerinde durmuş ayrıca öğrenci merkezli bir dil eğitimini benimsediğini ortaya koymuştur.

Osmanlı Devleti'nin son yıllarında Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersinde yöntem ve teknik kullanma düşüncesi özellikle devrin ders içeriklerinde yer almaktadır. Yukarıda ders içerikleri verilen programların birçoğunda yöntem ve teknik kullanımına dair bilgiler yer almaktadır. İdadi ve sultani programlarını ve bunların ders içeriklerini detaylı bir şekilde inceleyen Işıksalan (1997) idadilerin ders içeriklerini incelediği makalesinde yöntem ve tekniklere de değinir. Bu yöntem ve tekniklerden birini yansıması açısından şu ifadeler önemlidir:

Sarf ü Nahv-ı Osmânî dersinde kelime çeşitleri (isim, sıfat, zamir, fiil, edatlar) ve cümle tahlillerine ilişkin bol bol alıştırmalar yaptırılır. Osmanlıca dil kuralları bir üst sınıfta bizzat tahtada uygulama yaptırılarak tekrarlatılır ve zihinlere daha iyi yerleşmesi için de alıştırmalar, düzeltilmiş hâliyle öğrencilerin defterlerine yazdırılır (Işıksalan, 1997, s. 166).

Bu ders içeriğinde de görüldüğü üzere Osmanlı Türkçesi derslerinde her ne kadar öğrenci merkezli olmasa da uygulamalı dersler yapılmaktadır. Cümle tahlillerinin yapılması, dil kurallarına yönelik tahta da yapılan alıştırmalar, dönüt-düzeltilme ilkesine uygun olarak yazdırılan metinler derslerde yöntem ve teknik kullanımını açısında kayda değerdir. Aynı programda inşa ve kitabet dersinde “öğrencilere yazma becerilerini ilerletebilmeleri için hikâye tarzında küçük örnekler de kaleme aldırılır.” (Işıksalan, 1997, s. 166) ifadesi yer alır. Bu yöntem ise günümüz liselerinde hâlâ kullanılmaktadır.

Uygulamaya yönelik bu yöntemlerle beraber aynı dönemde ezber yönteminin de kullanıldığını görmekteyiz. Okuma ve ezber dersinde öğrenciye görelilik ilkesine uyularak öğrenci seviyesine uygun metinler ezberlettirilmiş, ezberletilen metinler öğretmen tarafından öğrencilere anlatılarak dil bilgisi kurallarına uygun olarak öğrencilerin defterlerine yazdırılmıştır (Işıksalan, 1997, s. 166). Ezber yönteminin kullanılması esnasında okuduğunu anlama çalışmalarına yer verilmesi, dil bilgisi kurallarına değinilmesi oldukça önemlidir. Bununla beraber okuma ve ezber dersinde yazma çalışmalarına da yer verildiğini görmekteyiz.

1911 programında Osmanlı Türkçesiyle alakalı bazı derslerde ödevin de önemli bir yeri olduğu görülmektedir. “Özellikle imlâ örnekleri, kitâbet ve usûl-i tahrirle ilgili olarak programda şu açıklamalar yer alır: ‘Haftada bir kitabet vazifesi verilecek ve cümlesi muallim tarafından tashih olunacaktır.’ (Işıksalan, 1997, s. 179).

Yukarıda verilen birkaç örnekten de anlaşıldığı üzere idadilerde ezber, yazı çalışmaları, dil bilgisi alıştırmaları, ödev klasik yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda yapılan geri dönüt-düzeltilme ilkesine uygun yönlendirmeler, öğrenciye verilen görevler dönemin eğitim anlayışının modern ilkelere yaklaştığını göstermektedir.

Yöntem ve teknik kullanımı sultanilerde daha başarılı bir şekilde karşımıza çıkar. Klasik yöntemler sultanilerde yerini daha ileri yöntem ve tekniklere bırakacak, öğrenci merkezli çalışmalar yapılacaktır. İdadilerde uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri daha çok alt düzey düşünme becerilerine yönelik yöntem ve tekniklerken sultanilerde üst düzey düşünme becerilerine yönelik öğretim yöntem ve teknikleri de kullanılacaktır.

1912 Mekteb-i Sultani programı kıraat dersi ders içeriğinde yer alan şu ifade sultanilerde benimsenen yöntem ve teknik anlayışını göstermesi açısından önemlidir:

“Kırâ’at artık kuvve-i akliyenin de neşv ü nümâsına hizmet etmek vazifesini yükleneceğinden kırâ’at kitabında birbiriyle tezat teşkil eden parçalar bulunacak, bunlardaki fikr-i esâsi talebeye arattırılacak, birbiriyle mukayese ettirilecek, talebenin şâhsiyyet-i fikriyyelerini de bu mukayeselere idhâl edebilmelerine dikkat olunacaktır.” (Işıksalan, 1998, s. 186). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere kıraat dersi düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bir vasıta olacaktır. Bu sebeple kıraat ders kitaplarında birbirlerine zıt metinler bulunacak, bu zıt metinler öğrenciler tarafından tahlil edilecektir. Buradaki yenilik hem metinlerin birbirine zıt seçilip öğrencinin metni algılama seviyesini yükseltmek hem de bu çalışmayı öğrenciye yaptırarak öğrenci merkezli bir anlayışla dersin akışını sağlamaktır. Öte yandan metnin tahlilinden sonra öğrencinin yaptığı karşılaştırmalara kendi fikirlerini de eklemesi sentez basamağındaki bir uygulamanın yapıldığını gösterir. Ayrıca okuma metinlerinde yapılan

karşılaştırma ve kendi fikirlerini ekleme ifadeleri yüzeysel de olsa eleştirel ve yaratıcı okuma türlerine işaret etmektedir.

Kıraat kitabında karşılaştırma ve sentez içerikli uygulamalar dönemine göre oldukça yenilikçidir. Öte yandan kıraat derslerinin sonraki yıllarında “bu kırâ’at dersleri, talebenin güzel yazı yazmasına hizmet edecektir.” (Işıksalan, 1998, s. 188) ibaresi bulunmaktadır. Bu ifade, idadilerde olduğu gibi sultanilerde de okuma dersleriyle yazı çalışmalarının birlikte götürüldüğünü göstermektedir.

Aynı programın ifade-i meram ve inşa ders içeriklerinde yer alan; öğrencinin okuduğu metinde vurgu ve tonlama yapılması gereken yerleri bulup bunları usulüne göre okuması, eseri özet olarak anlayıp esere kendi fikirlerini de ilave etmesi ve öğretmenin zaman zaman sözlü uyarılarda bulunup öğrenciyi yönlendirmesi gerektiği ifade edilmiştir (Işıksalan, 1998, s. 187). Bu ders işleme usulü bugünkü Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı’nın bir benzeridir. Özellikle öğretmenin bazı sözlü uyarılarla öğrenciyi yönlendirmesi günümüz öğretmeninden beklenen temel bir davranıştır.

Işıksalan (1998) 1913 programında yer alan sarf ü nahiv dersinin “temrînat-ı şifâhiyye ve tehrîriyye denilen sözlü ve yazılı alıştırmalarla...” (s. 208) öğretildiğini belirtir. Dil eğitiminde sözlü yöntem ya da bugünkü adıyla konuşarak dil öğrenimi özellikle yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Söz konusu yöntemin II. Meşrutiyet yıllarında Osmanlı Türkçesi dil bilgisi eğitiminde kullanılması oldukça önemlidir.

1921 yılında hazırlanan programda yer alan tahrir dersi içeriğinde ise şu ifade yer alır: Tahrir dersinde ise erkek sultânilerinde öğrencinin gözlemlerine dayanan, sınırı öğretmen tarafından belirlenen ve açıklanan basit konulu aile mektupları, 7. ve 8. sınıflarda da özel mektuplar, tasvirler, tahkiyeler ve mütâlânameler yazdırılırken, kız sultânilerinde, kızlara ev ve ev hayatının faziletini, âdâbını, anne şefkati ve baba himayesini içeren mektup ve yazılar kaleme aldırılır (Işıksalan, 1998, s. 217).

Burada önemle üzerinde durulması gereken nokta ise öğrenci gözlemine dayanan yazı çalışmalarıdır. Sınırı her ne kadar öğretmen tarafından çizilse de yazma çalışmasının öğrenci gözlemine dayanması bu yöntemin yaratıcı yazma çalışmasına benzer yönü olarak nitelendirilebilir. Bugün öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan bu yöntem 1921 yılında sultanilerde de kullanılmıştır. Öte yandan kızlara mahsus sultanilerde aile hayatına, anne şefkati ve baba himayesine dayanan metinler yazdırılması hayatilik ilkesine göre bir program hazırlandığını, öğretilen bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilecek

düzyeyde belirlenmeye çalışıldığını göstermektedir. Elbette bu durum dönemin toplumsal dinamikleri ile ilgilidir. Nitekim kız sultanilerinde toplumun kadından beklentilerine yönelik bir içerik hazırlanmıştır.

İdadi ve sultani ders içerikleri incelendiğinde idadilerde daha çok yazma, dil bilgisi alıştırmaları, ödev, anlatma gibi klasik yöntemler kullanılırken; sultanilerde klasik yöntemlerin yanı sıra daha modern diyebileceğimiz yaratıcı yazma, eleştirel okuma, gözlem gibi yöntemler de kullanılmıştır. Sultani programlarında öğrencinin ön planda tutulması, öğrencinin aktif olarak derse katılması oldukça önemli yeniliklerdir.

İdadi ve sultanilerde okutulan Türkçe/Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılan ders kitapları.

Osmanlı Devleti'nin son yüzyılda hazırladığı kitaplar iki açıdan oldukça önemlidir. Burada dikkati çekilecek ilk husus ders kitaplarının Osmanlı Devleti'nin siyasi yönelimleri içinde geçirdiği evredir. Zira Osmanlı Devleti içinde izlenen siyaset, yazılan Osmanlı Türkçesi kitaplarına da etki eder. Osmanlı Devleti'nin son yüzyıldaki siyasi temayüllerin somut birer örneği olarak ders programları, ders içerikleri ve ders kitapları görülebilir. Kitaplarla alakalı üstünde durulması gereken diğere bir nokta ise Osmanlı Devleti'nin son yıllarında hazırlanan bazı kitapların elemenden geçirilerek Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 1930'lu yıllara kadar okutulmasıdır (Aslan, 2010, s. 215).

Çapçı Sipahi (2014) 1868 Galatasaray Sultanisi ders programını verdikten sonra, sultanide okutulacak derslerin işlenişinin öğretmenlere bırakıldığını, ayrıca öğretmenlerin gerekli gördükleri takdirde ders kitabı yazabileceklerini ifade eder (s. 16). Bu durumun iyi organize edilmediği takdirde eğitim öğretim faaliyetleri esnasında kimi olumsuzluklara sebebiyet verebileceği aşikârdır.

1893 yılına gelindiğinde Encümen-i Teftiş ve Komisyon-ı Mahsus tarafından on beş günlük süre içerisinde otuz üç ders kitabının basılmasına izin verilmiş, iki kitabın basılması ise reddedilmiştir (Ünal, 2008, ss. 139-140). Basımına izin verilen kitaplar içinde lisan-ı Osmani dersiyile alakalı tek kitap *Birinci Kıraat Kitabı*'dır.

Fortna (2002/2005) II. Abdülhamid dönemine gelindiğinde denetimsiz ders kitaplarının öğrenciden uzak tutulduğuna vurgu yapar (s. 267). Demir (2017) ise II. Meşrutiyet yıllarında basılan ders kitabı sayısının oldukça fazla olduğunu, bu durumun Yeni Lisan hareketiyle ilgili olduğunu belirtir (s. 282). Ders kitaplarıyla ilgili bahsettiğimiz bu gelişmeler, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında yaşanan siyasi ve sosyal olayların ders kitapları üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

1851 yılında, Ahmet Cevdet Paşa ile Keçecizade Fuat Paşa'nın birlikte neşredip Sultan Abdülaziz'e¹ sundukları *Kavâid-i Osmaniye* adlı eser, bir ders kitabı niteliğindeki ilk dil bilgisi kitabımızdır (Polat, 2003, s. 447). Polat (2003) bu eserin; örneklerinin terbiyevi oluşu, kolayca akılda kalıcı oluşu, Türkçe zevki verici ve kazandırıcı olması, terimleşmenin belirtilmesi, yazı dili ile ağız farklarının belirtilmesi gibi hususlar yönünden oldukça başarılı olduğunu ifade eder (ss. 451-452). Öte yandan eserin daha sonraki yıllarda *Medhal-i Kavâid* ve *Tertib-i Cedid Kavâid-i Osmaniye* adlarıyla yeniden basıldığı bilgisi yer almaktadır (Polat, 2003, s. 450).

1869 yılında Mehmet Nüzhet'in yayımladığı *Mugni'l-Küttâb* adlı eser, kalemde çalışacak kimselere rehber niteliğinde bir eserdir (Argıt, 2006, s. 260). Mehmet Nüzhet inşa ve kitabet dersleri için lügat, nahiv, aruz, kafiye, iştikak, meani, beyan, tarih, inşa, sarf, hat, karzu'ş-şiir konularının bilinmesinin lüzumlu olduğunu belirtir (Argıt, 2006, s. 260). Mehmet Nüzhet eserini her ne kadar iyi bir memur yetiştirme maksadıyla kaleme alsada da içerik yönünden dil bilgisi ve edebiyat konularına da yer vermiştir.

1870 yılında Selim Sabit'e ait olan *Mi'yârü'l-Kelâm* adlı eser içerik açısından oldukça zengindir. Bu eserde Selim Sabit Türkçenin Çağatay, Arap ve Fars dillerinden etkilendiğini söyler ve Türkçenin öğrenilememesinin temel sebebini dilimizin kurallarının tam olarak tespit edilememesine bağlar (Argıt, 2006, s. 258). Kitabı üç bölüme ayıran yazar; birinci bölümde hitabet ve kitabete, ikinci bölümde ilm-i beyana, üçüncü bölümde ise nazım ve nesir konularına yer verir (Argıt, 2006, s. 258). Bu eser özellikle kitabet derslerinin işlenişine uygun olmasıyla beraber edebiyat ders içeriklerini de ihtiva eder. Öte yandan eserin Osmanlı Türkçesinin dış yapısıyla ilgili çıkarımları da oldukça önemlidir. Selim Sabit Efendi'nin Osmanlı Türkçesi eğitimiyle ilgili neşrettiği diğer bir eserse 1875 yılında yayımladığı *Muhtasar Sarf-ı Osmanî* adlı eserdir (Ünal, 2008, s. 96). Bu eser ise adından da anlaşılacağı üzere Osmanlı Türkçesi kelime yapısıyla ilgili olarak yazılmış bir dil bilgisi kitabıdır.

1876 yılında neşredilen, Ahmet Hamdi'ye ait olan *Belâgat-ı Lisân-ı Osmanî* adlı eserde Osmanlı Türkçesi belagati üzerinde durulmuştur (Argıt, 2006, s. 278). “Dolayısıyla öğrenci, burada belagat çerçevesinde güzel yazmanın yollarını tanır. Nitekim müellif belâgat, meânî, beyan, bedii kavramlarının ifade ve inşâdaki yerini genel çerçevesi ile belirlemeye çalışır.” (Argıt, 2006, s. 259). Bu kitap, inşa ve tahrir derslerinde kullanılabilecek bir kitap olarak düşünülebilir.

¹ Söz konusu eserin, aynı makalenin 449. sayfasında Sultan Abdülmecid'e sunulduğu bilgisi yer almaktadır. Bu bilgi Polat tarafından, İbrahim Necmi Dilmen'in *Tarih-i Edebiyat Dersleri* adlı eserinin 2. cildine dayandırılmaktadır.

Mehmet Rifat tarafından 1886 yılında neşredilen *Külliyât-ı Kavâid* adlı eserse, “...idadî ve emsâli mektepler şâkirdânının ve muntazam surette lisân tahsiline alışmış olan ecnebîlerin istifadelerine mahsus bir külliyât-ı kavâid olmadığı cihetle ilm-i sarf ve belâgatı sehlü't-telâkki kavâid-i mazbuta altına almak ve ilm-i nahv içinde yeniden açılan çığıra süluk...” (Argıt, 2006, ss. 260-261) amacıyla kaleme alınmıştır. Eserin idadi düzeyindeki öğrenciler için hazırlanmasıyla beraber yabancı öğrencilere dil bilgisi eğitimi için hazırlanmış olması, kitabın yabancılara Türkçe eğitimi maksadıyla yazıldığını göstermektedir.

Ali Nazîma, 1890 yılında hazırladığı, *Muhtıra-i Belâgat* adlı eserinin dersler için değil sınavlar için hazırlandığını belirtmiş ve eserde kelime, isim, fiil, edat, kelim, ilm-i beyan, ilm-i meânî ve usul-i şiir bölümlerine yer vermiştir (Argıt, 2006, s. 261). Bu eserde de diğer belagat kitaplarında olduğu gibi dil bilgisi konularına yer verilmiştir.

“Ruscuklu M. Hayri, *Belâgat* (1890) adlı kitabını İzmir İdadisinde okuttuğu lisân-ı Osmanî derslerinden derleyerek hazırlamıştır. Klasik mânâda bir belâgat kitabı olmasına rağmen şiveye mugayeret, teşhis ve intak, noktalama işaretleri gibi yeni konulara da yer vermiştir.” (Argıt, 2006, s. 261).

Râşid'in 1899 yılında yayınladığı *Külliyat-ı Kavâid-i Lisân-ı Osmanî* adlı eserin ilk iki bölümünde sarf ve nahiv konularında, üçüncü bölümde belagat konusunda, kitabın ek bölümünde ise imla ve pekiştirme sıfatları hakkında malumat verilir (Argıt, 2006, s. 263).

II. Meşrutiyet yıllarında yöntem ve tekniklerin değişmesiyle kitapların muhtevasında da kimi değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikleri ihtiva eden kitaplardan biri Ahmet Cevat'ın *Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı* adlı eseridir. Eser, her ne kadar çocuklar için basılmış olsa da barındırdığı farklı teknikler açısından oldukça önemlidir. Osmanlı Türkçesi dersi içinde değerlendirebileceğimiz kitabet ve tahrir dersiyle alakalı bilgileri ihtiva eden bu kitap çağına göre oldukça yeni teknikler kullanmaktadır. “*Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı*'nda öğretmenlerin anlatma esasına bağlı metinlerden ‘kendi cümleleriyle yeniden anlatma (metni yeniden üretme), canlandırma (dramatizasyon), görsel sunu/görselleştirme’ şeklinde üç teknik aracılığıyla yararlanabileceği ifade edilir ki bu yaklaşım öğrenci merkezlidir ve öğrenciyi etkin kılmayı esas alır.” (Demir, 2017, s. 289). Söz konusu tekniklerin bugünde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya çalışıldığı düşünülürse söz konusu eser hayli önemlidir. Ancak eser çocuklar için hazırlanmış, idadi ve sultaniler için herhangi bir yöntem ve teknik önerisinde bulunmamıştır.

1911 yılı idadi programlarında kavâid dersi için Hüseyin Cahit'in *Türkçe Sarf ve Nahv* adlı eseri kıraat dersi içinse Mehmet Ata Bey'in *İktifâf* kitapları okutulmuştur (Çapçı Sipahi, 2014, s. 42).

“Mithat Sadullah’ın *Yeni Usul Tahrir ve Kitabet Dersleri*, doğrudan yazma eğitimi ile ilgilidir ve yazı yazarken dikkat edilmesi gereken noktalar; örnek metinler, uygulamalar ve metinlerle ilgili sorular aracılığıyla dikkate sunulur.” (Demir, 2017, s. 286). Eserde “... imla, kelimeler, sözlük, sözlük okuma, tamlama oluşturma, noktalama işaretleri, yazı yazmanın genel özellikleri, özel ve resmi yazılar, yazmayı olumsuz etkileyen hususlar, tanımlayıcı anlatım, betimleyici anlatım gibi...” (Demir, 2017, s. 286) Osmanlı Türkçesi dil bilgisi ve edebiyat konuları birlikte işlenmiştir

Hüseyin Ragıp’ın 1918 yılında yazmış olduğu *Kitabet, Ezber ve İnşad Dersleri* adlı eserinin kapağında, eserin sultaniler, idadiler ve Dârülmüâllimât için basıldığı belirtilir (Demir, 2017, ss. 290-291).

Kitapta yazı yazma, ezber ve şiir okuma konularındaki anlatım, Namık Kemal Recaiâde Mahmut Ekrem, Tevfik Fikret, Cenap Şahabettin, Hüseyin Suat Yalçın, Hüseyin Siret, Süleyman Nesib, Süleyman Nazif, İsmail Safa, Faik Ali Ozansoy, Mehmet Emin Yurdakul, Ziya Gökalp, Rıza Tevfik, İbrahim Alaattin Gövsa gibi şairlerin metinleriyle desteklenmiştir (Demir, 2017, s. 291).

Harf İnkılabı’ndan önce Türkiye Cumhuriyeti’nde de Arap harfli ders kitapları bir müddet kullanılmıştır. 1340-41 H/1921-22 M tarihli Türkiye Cumhuriyeti dâhilinde liselerin birinci devresinde okutulacak ders kitaplarına bakıldığında şu kitaplara yer verildiği görülmektedir:

Liselerin birinci devre birinci sınıflarda; Köprülüzade Fuat Bey’in *Yeni Milli Kıraat* (Altıncı Kitap), Süleyman Şevket Bey’in *Güzel Yazılar* (Birinci Kitap), Hüseyin Cahit Bey’in *Türkçe Sarf ve Nahiv* (Üçüncü Kısım), Mithat Sadullah Bey’in *Türkçe Yeni Sarf ve Nahiv Dersleri*; birinci devre ikinci sınıflarda Köprülüzade Fuat Bey’in *Yeni Milli Kıraat* (Yedinci Kitap), Süleyman Şevket Bey’in *Güzel Yazılar* (İkinci Kısım), Köprülüzade Fuat Bey’in *Türk Dili* (Beşinci Kısım), Mithat Sadullah Bey’in *Türkçe Yeni Sarf ve Nahiv Dersleri*; birinci devre üçüncü sınıflarda Köprülüzade Fuat Bey’in *Milli Kıraat* (Sekizinci Kitap), Süleyman Şevket Bey’in *Güzel Yazılar* (Üçüncü Kısım), Halit Fahri Bey’in *Kıraat Numuneleri* (Aslan, 2010, ss. 226-228).

Harf İnkılabı ve Osmanlı Türkçesi

Harf İnkılabı'nın tarihçesi.

Türkler tarih sahnesine ilk çıktıkları günden itibaren birçok alfabe kullanmışlardır. Ertem (1991) Türklerin farklı kültür çevrelerinin tesiriyle 17 farklı alfabe kullandığını belirtir (s. 25). Türklerin alfabe değişikliklerinin altında din değişikliği, kültürel değişiklikler, sosyal ve siyasi sebepler yatmaktadır. Türkler her ne kadar tarihleri boyunca birçok alfabe kullanmış olsalar da gerek yayılma alanları gerek kullanım süreleri bakımından Köktürk, Uygur, Arap ve Latin alfabeleri Türkler tarafından en çok benimsenen ve kullanılan alfabeler olmuştur.

Arap alfabesi Türk toplumunun İslam medeniyeti dairesine dâhil olmasıyla kullanmaya başladığı alfabedir. Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra kullanılmaya başlanan Arap alfabesi 1 Kasım 1928 tarihinde gerçekleştirilen Harf İnkılabı'na değin varlığını sürdürmüştür. Bu dönem içinde Batı Türkçesi; Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi evrelerini yaşamış ve söz konusu dönemde yüz binlerce kitap istinsah edilmiş ya da neşredilmiştir.

Arap harflerinin Harf İnkılabı ile birlikte terkedilip Latin harfli Türk alfabesine geçilmesi Türk toplumu için dönüm noktalarından biridir. Cumhuriyet Dönemi'nde yaşanan bu alfabe değişikliğinin temelinde yazıyı öğrenmenin güçlüğü, imlada birliğin sağlanamaması, yabancıların dilimizi öğrenmekte güçlük çekmesi ve eğitim alan kişilerin bile bir makaleyi yanlış okuyamaması gibi âmiller yatmaktadır (Ülkütaşır, 1973, s. 49). Korkmaz (2009) ise Arap alfabesinin Hami-Sami dil ailesine bağlı bulunması sebebiyle Türkçenin ses yapısına uymaması, Arapçanın Türkçeden farklı bir gramer yapısının bulunması, Arapçanın çekimli bir dil olmasına karşılık Türkçenin eklemeli bir dil olması ve Arap yazısının klişeleşmiş bir yazı olduğundan yazılış ile söyleniş arasında farklılıklar bulunması gibi etkenleri alfabe değişikliğinin temel sebepleri olarak görür (ss. 2-4). Baran (2009) ise alfabe değişikliğinin konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkı sona erdirdiğini bu vesileyle okuryazarlığın bir zümrenin ayrıcalığı olmaktan çıktığını ifade etmiştir (s. 115).

Harf İnkılabı'nın gerçekleşmesinde genel olarak; yazının doğru okunamaması, bazı kelimelerin farklı okunuşlarının okumayı güçleştirmesi, okuma yazma oranlarının düşük olması, okuryazarlığın belli bir zümrenin ayrıcalığı olması, yabancıların Türkçe öğrenememesi ve yabancı dillerden dilimize geçen kimi kelimelerin doğru olarak yazılamaması gibi sebepler gösterilmektedir. Bu sebeplerin yanı sıra Harf İnkılabı'nın gerçekleştirilmesinin kimi siyasi, sosyolojik ve ekonomik sebepleri de vardır. Bu siyasi sebepler içinde en belirgin olanı Türk toplumunun Tanzimat'tan sonra yaşadığı kültür değişimi ve Batılılaşma gagesidir. Yabancı Türkologlardan Albert Duda harf değişikliğinin

sebebini Avrupalı devletlere intibak etme ve savaştan sonra özellikle Sovyet Rusya'ya yakınlaşma gayretleri olarak görür (Güzel, 2017b, s. 697). Duda bu teziyle inkılabın siyasi ve ideolojik temelleri üzerine farklı bir yorum getirmiştir. Duda'ya göre Sovyet Rusya'ya yaklaşma isteği de Latin harfli Türk alfabesinin kabul edilme sebepleri arasındadır. Benzer bir yaklaşımı Uriel Heid'de de görmek mümkündür. Heid (1954/2001) Latin kökenli rakamlar ile Latin harfli Türk alfabesinin kabul edilmesini Batılılaşma ve laikleşme siyasetinin bir gereği olarak görür (s. 22). Muhammedinov (2009) ise Harf İnkılabı'nın nedenini Arap alfabesinin Türkçenin fonetik zenginliğini yansıtmaması ile toplumdaki ruhani ve gerici güçlerin tahakkümünden kurtulmak ve laik devlet anlayışını tesis etmek olarak görür (s. 6). Lewis ise genç Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı medeniyeti ve Doğu kültürüyle ilişkileri kesip Batılı milletler içinde yer alma isteğini Harf İnkılabı'nın toplumsal ve kültürel sebebi olarak görmektedir (Balkaya, 2009, s. 350).

Yabancı bilim adamı ve Türkologların Harf İnkılabı'nın gerekçeleri üzerine yaptığı yorumları Gazi Mustafa Kemal Atatürk ve Harf İnkılabı'nın gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri olan İsmet İnönü'nün açıklama ve demeçlerinden doğrulamak mümkündür. Nitekim Gazi, Bulgar Türkolog Monolof'a "Batı uygarlığına girebilmemize engel olan yazıyı atarak, kılık kıyafetimize kadar her şeyimizle Batılılara uymalıyız." (Özertim, 1998, s. 17) diyerek Harf İnkılabı'nın ideolojik temellerini açıklamıştır. İsmet İnönü ise "Harf İnkılabı bir okuma yazma kolaylığına bağlanamaz... Ama Harf İnkılabı'nın bizde tesiri ve büyük faydası, kültür değişmesini kolaylaştırmasıdır." (Arar, 1981, s. 149) diyerek Harf İnkılabı'nın temel gerekçesinin kültür değişimi olduğunu beyan etmiştir.

Burhan Belge'nin Türk Yurdu dergisinde yazdığı bir yazıya göre (Cilt 6[26], Sayı 39[233]) "Harf İnkılabı, inkılabımızın en stratejik, inkılap sevkülceşine en uygun bir harekettir. Bu inkılapla, Gazi, yetişen neslin hatt-ı ric'atini kesmiştir. Yetişen nesil, yazılmışın tesirinden kurtulacak, yazılanın ve yazılacağıın tesirine girecektir." (Akt., Arar, 1981, s. 149). Bu yazı ile Belge, Doğulu bir kültür anlayışına sahip eski neslin can damarı olarak görülen alfabenin değiştirilmesiyle, bu neslin Batılı bir istikamete yöneleceğini ifade etmektedir.

Harf İnkılabı'nın ekonomik sebebi olarak ise özellikle matbaanın Osmanlı Devleti'ne gelmesiyle birlikte yaygınlaşan yayın faaliyetleri görülebilir. Tanzimat Dönemi'nden sonra gittikçe yaygınlaşan gazete ve dergilerin basımının Arap harfleriyle yapılması oldukça meşakkatli bir işti (Şimşir, 2008, s. 23). Nitekim Şinasi bu zorluğu ortadan kaldırmak için kendi geliştirdiği bir harf sistemiyle 500'den fazla olan harf kasasını 112'ye indirmiştir (Tongul, 2004, s. 106). Ancak yine de Arap harflerinin başta, ortada ve sonda ayrı ayrı

şekillerle gösterilmesi ve farklı yazı tiplerinin kullanılması Arap harfleriyle basım-yayım işini maliyetli bir hâle getirmektedir.

Yukarıda bahsedilen sosyal, siyasi, ekonomik sebepler neticesinde 19. yy.ın ortalarından itibaren bir harf meselesi gündeme gelir. Arap harflerinin değiştirilmesine ya da harflerin ıslahına yönelik çalışmalar 1850’li yıllarda başlar. Ancak öncesinde de harfler üzerine görüş bildiren isimler mevcuttur.

Arap Harflerinin Türkçeyi yazmada yetersiz olduğunu ilk düşünen isim Kâtip Çelebi’dir (Karal, 1978, s. 63). Uyanık ve Çam (2014) ise bazı araştırmacılara göre harflerle ilgili tartışmaların ilk etkilerinin III. Selim Dönemi’ne kadar uzandığını ifade etmektedirler (s. 191). Öte yandan “tanınmış Türk asıllı hekim ve filozof Bîrûnî Arap yazısının harekeleme ve şeklen benzer harfleri birbirinden ayırmak için nokta konulması zarureti sebebiyle diğer dillerdeki kelimeleri ifadede yetersiz kaldığını söylemiş.” (Ertem, 1995, s. 41).

Alfabe meselesi Tanzimat Fermanı’nda da yer alır. Fermanın eğitimle ilgili bölümlerinde harflerden de bahsedildiği görülmektedir. Tanzimat Fermanı’nda “...diğer dillerin öğretim metotları kısaca ve övgü ile değerlendirilirken, Osmanlıcaya uygun bir alfabe düzenlenmesi, dilbilgisi ile ilgili kitapların hazırlanması ve böylece gerek mahalle mekteplerinde, gerekse sivil okullarda verilen öğretim yönteminin değiştirilmesi önerilir.” (Buluç, 1981, s. 46). Bu bağlamda Osmanlı Devleti’nde eğitim-öğretim kurumlarının ıslahı doğrultusunda Osmanlı Türkçesine uygun bir alfabenin düzenlenmesi de öngörülür. Burada alfabenin düzenlenmesi ifadesi o dönem yeni yeni gelişen alfabenin ıslahı meselesiyle ilgili olmalıdır. Nitekim sonraki yıllarda, özellikle Tanzimat Devri içerisinde, alfabe konusunda hâkim olan fikir alfabenin ıslah edilmesi şeklindedir.

Tanzimat Dönemi aydınlarından bazıları da Arap harflerinin bırakılıp Latin harflerinin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Tanzimat Fermanı’nda yer alan ıslah fikrine karşılık harflerin değiştirilmesi fikri bu dönem için oldukça cesur bir düşüncedir. Bu fikrin ortaya çıkışında Batılı düşünürlerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öyle ki bu dönem içinde bazı Batılı düşünürlerin bu konuda fikir beyan ettikleri bilinmektedir. Bu düşünürlerden biri de Fransız Volney’dir. “Arapçayı iyi bilen Volney, ölümünden altı yıl sonra yayınlanan XIX+510 sayfalık hayli hacimli bir kitabında doğu dillerinin ve bu arada Türkçenin Latin alfabesi ile yazılmasını önermekte, düşündüğü harf şekillerini de kitabına eklediği tablolarda göstermiş bulunmaktadır.” (Arar, 1981, s. 148).

Harf meselesiyle ilgili olarak Tanzimat Dönemi içinde atılan ilk somut adım Ahmet Cevdet Paşa tarafından atılır. Paşa, 1851 yılında yayımlanan *Kavâid-i Osmaniye* adlı eserinde

Arap harflerinin Osmanlı Türkçesinde bulunan kimi sesleri karşılamadığını savunmuş, bu duruma bir çözüm üretilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Sadoğlu, 2010, s. 216).

Aynı yıl içerisinde Encümen-i Dâniş konuyu ele almış, Ahmet Cevdet Paşa'nın düşünceleri doğrultusunda Osmanlı Türkçesinde üç sesle gösterilen ünlülerin sayısını artırmıştır. Harflerin üstlerine ve altlarına konulan işaretlerle yapılan bu düzenleme ile ünlülerin daha belirgin hâle getirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca Encümen aldığı bir kararla 1863-1864 öğretim yılında basılan ders kitaplarının yapılan düzenlemelerle basılacağını bildirmiştir. (Ertem, 1991, ss. 97-98).

1862 yılında Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de bir konferans veren Münif Paşa alfabe konusundaki fikirlerini beyan eder. Münif Paşa'ya göre Avrupa'da küçük yaşta çocuklar, iyi bir eğitim yöntemiyle okuma yazma eğitimi almaları ve dillerinde bizdeki zorlukların olmaması sebebiyle kolayca okuyup yazmaktadırlar. Ayrıca Paşa, Latin harflerinin okuma yazmadaki kolaylığına değinmiş, harflerin Latin esasına dayalı olarak, ayrı yazılmasıyla kolay bir şekilde öğretilbileceğini vurgulamıştır (Ülkütaşır, 1973, ss. 17-18).

Münif Paşa'nın bu düşüncesi sonraları Huruf-ı Munfasıla denen bir anlayışın husûle gelmesine sebebiyet verecektir. Hatta bu anlayışa göre çeşitli öneriler ortaya atılmış, yazı ve alfabe denemeleri yapılmıştır. Bu denemelerden en bilinenlerden biri Enver Paşa'nın "Ordu Elifbası" isimli alfibesidir. Harflerin ayrı yazılması esasına dayanan ve Balkan Savaşları esnasında uygulamaya konulan "Ordu Elifbası" daha sonra ordu içindeki işleyişi yavaşlatması sebebiyle kaldırılmıştır (Doğaner, 2005, s. 29).

Konuyla ilgili başka bir öneri Azerbaycan Türklerinden olan Mirza Fethali Ahundzade'den gelir. Ahundzade 1857 yılında Arap harflerinin okumayı güçleştirmesi sebebiyle ayrı yazılması gerektiğini savunmuş, bu düşüncesini hazırladığı bir broşürle 1863 yılında İstanbul'a gelerek Sadrazam Fuat Paşa'ya sunmuştur. Ahundzade'nin broşürü Paşa tarafından görüşölmek üzere Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'ye gönderilir. Cemiyet her ne kadar Ahundzade'nin fikirlerinin doğru olduğunu söylese de bu harflerin uygulanması neticesinde geçmişle bağın kopacağı ve uygulamanın maliyetli olacağı düşüncesiyle herhangi bir düzenleme yapmaz. Ardından Azerbaycan'a geri dönen Ahundzade ilerleyen yıllarda Arap harflerinin tamamen bırakılıp Latin harflerine geçilmesi hususunda bir taslak hazırlamış, bu taslağı Sadrazam Ali Paşa'ya göndermişse de yine bir sonuç alamamıştır (Şimşir, 2008, ss. 21-22). Ahundzade'nin fikirleri dönemine göre oldukça yenilikçi olması bakımından kayda değerdir. Ayrıca Tanzimat Dönemi içinde devletin Ahundzade'nin tasarılarına karşı tutumu Osmanlı sarayının harf meselesine yaklaşımının ne şekilde olduğunu göstermektedir.

Tanzimat aydınlarından Namık Kemal, İran Elçisi Melkum Han'la alfabe konusunda çeşitli tartışmalar yaşar. Melkum Han'ın Hürriyet gazetesinde harflerin değiştirilmesi gerektiğini belirten yazılarına Namık Kemal, Arap harflerinin sağdan sola yazılmasına karşılık Latin harflerinin soldan sağa yazılmasını gerekçe göstererek karşı çıkmıştır (Çulha, 2006, ss. 184-185). Öte yandan Namık Kemal'in Melkum Han'la giriştiği tartışmaya Terakki gazetesinden Hayrettin Bey ve Ruzname-i Ceride-i Havadis gazetesinden Ebuzziya Tevfik Bey de katılır. Bu yazarlardan Hayrettin Bey harfleri değiştirmedikçe ilerlemenin sağlanamayacağını iddia ederken, Ebuzziya Tevfik içinde bulunduğumuz cehaletin harflerin kabahati olmadığını, harfleri değiştirmekle eğitim meselesinin halledilemeyeceğini savunur (Dönmez, 2013, s. 97).

Tanzimat Dönemi içinde meseleye değinen diğer bir isim Şemsettin Sami'dir. Şemsettin Sami, *Kamus-ı Fransevî* adlı sözlüğün ön sözünde Arap alfabesinde bulunan seslere Latin harflerinden karşılıklar bularak bir tablo oluşturmuş, bu şekilde yazının düzeltilebileceğini ifade etmiştir. Şemsettin Sami imladaki kusurların giderilmesi içinse harflerin altına ya da üstüne çeşitli işaretler konulmasını önerir. Kendisi de ortaya attığı bu öneriyi eserlerinde uygular (Babacan, 2009, s. 34).

Harflerin ıslahı konusuna değinen diğer bir isim ise şair Yenişehirli Avnî'dir. Şair İslam âleminin geri kalma sebeplerinden birinin Türkçe için yetersiz olan Arap harfleri olduğunu söyler (Şimşir, 2008, s. 28).

Sadrazam Ali Paşa'nın Fransızca tercümanlığını yapan Charles Mismar'e göre ise Osmanlı Devleti'nin geri kalma sebebi İslamiyet değil Osmanlı'nın Avrupa'yı takip etmemesi, oradaki gelişmeleri görmemesidir. Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki gelişmelerden uzak kalmasını alfabeyle bağlayan Mismar, bu sebeple alfabenin ıslah edilmesini önermektedir (Ertem, 1991, ss. 130-132). Mismar'ın fikirleri bir Avrupalının harf meselesine bakış açısını yansıtması bakımından önemlidir.

Harfler konusunda ilk somut adımların atıldığı Tanzimat Dönemi'nde her ne kadar Latin harflerine geçiş önerileri görülse de bunlar dönem içinde istisnai öneriler olarak kalır. Tanzimat Dönemi aydını harflerin yetersiz kaldığı yönünde düşünce birliği içinde olup genel kanı harflerin ıslah edilmesi yönündedir. Harflerin ıslahı yukarıda da görüleceği üzere harflerin ayrı yazılması (Huruf-ı Munfasıla) ya da harflere çeşitli işaretler ekleme şeklinde karşımıza çıkar. "Tanzimat Dönemi'nde alfabe sorunu, genel eğitim sorununun bir parçası olarak ele alınmış ve eğitim-öğretimi kolaylaştırmak için yazının düzeltilmesi ya da değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır." (Dönmez, 2013, s. 88).

II. Abdülhamit Dönemi'nde nispeten azalan alfabe tartışmaları "...1878 yılında Sivas Mebusu Mehmet Ali Bey'in eğitimle ilgili tasarımı Meclis'e sunması tartışmaları yeniden başlatmıştır." (Tongul, 2004, s. 106). Ancak bu dönemde alfabe tartışmalarının çokça gündeme gelmediği görülmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi, alfabe tartışmalarının yeniden alevlendiği ve daha çok Latin harfleri kabul edilmeli mi yoksa Arap harfleri kullanılmaya devam edilmeli mi tartışmalarının yaşandığı bir dönem olmuştur (Kayıran & Metintaş, 2009, s. 2). Öte yandan 1910 yılında Mehmet isminde bir Arnavut bütün Arnavutların Latin harflerine dayalı yeni bir alfabe sistemini kabul etmek istediklerini Sadrazamlığa bildirir. Ancak bu istek Şeyhülislamlık makamı tarafından *Kur'an*'ın Latin harfleriyle yazılamayacağı gerekçesiyle geri çevrilir (Canpolat, 1981, s. 52). Söz konusu olaydan sonra alfabe tartışmaları daha da alevlenir. Latin harflerinin en büyük savunucularından Hüseyin Cahit Tanin gazetesinde Arnavutları destekler ve Arnavutların Latin harflerini kullanmaları hâlinde kısa sürede gelişeceklerini ifade eder. Hüseyin Cahit'in bu yazılarına Kılıçzade Hakkı da destek verir (Canpolat, 1981, ss. 52-53).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde alfabe tartışmaları ile ilgili ilk resmî çalışma 1909 yılında Maarif Nezareti bünyesinde oluşturulan İmla ve Sarf Encümenleri tarafından yapılır. İmla Komisyonu aldığı bir kararla yazının değiştirilmesi ya da ıslah edilmesine karar vermiştir. Bu konuda daha somut adımlar atan Sarf Encümeni dil sorununa çözüm getirmesi amacıyla dört defterden oluşan *Sarf ve Nahv-i Türki*'yi neşretmiştir (Dönmez, 2013, ss. 179-180). Sarf Encümeni'nin çıkardığı bu defterlerin isminden de anlaşılacağı üzere, söz konusu defterlerin imla meselesinin halledilmesiyle ilgili olduğu açıktır. Resmî olarak atılan bu ilk adımlar somut uygulamalara aksetmemesine karşın oldukça önemlidir. Zira bu durum devlet yöneticilerinin de harf meselesini bir sorun olarak telakki ettiklerini göstermektedir.

İmla ve Sarf Komisyonlarının kurulmasıyla atılan bu ilk adımdan sonra özel teşebbüslerin de çeşitli faaliyetlerde bulunduğu görülür. 1911 yılında Recâi-zâde Mahmud Ekrem'in kurduğu İslah-ı Huruf Cemiyeti bu özel teşebbüslerden biridir. Ekrem beyanname ile açıkladığı görüşlerinde Arap harflerinin öğrenilmesinin güç olduğunu ve harflerin bilimsel metotlarla ıslah edilmesi gerektiğini savunur. Ekrem, Latin harflerinin kabul edilmesi yerine Huruf-ı Munfasıla yönteminin kullanılmasını önerir. 1912 yılında ise Müşir Gazi Ahmet Paşa İslah-ı Huruf Encümeni'ni kurmuş, düzenlenen bir konferansla harflerin ıslah edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur (B. Çelik, 2009, s. 20).

Bu dönemde faaliyet gösteren başka bir komisyon ise Tedkikat-ı Lisaniye Heyeti'dir. Bu heyet de Mütareke ve Kurtuluş Savaşı yıllarında imla ve lügat konularında iki encümen hâlinde çalışmalarını sürdürmüştür (Korkmaz, 1963, s. 36).

II. Meşrutiyet yılları içinde encümenler dışında konu hakkında açıklamalarda bulunan aydınları ekseriyetle, harflerin ıslahı üzerinde duranlar ve Latin harflerinin kabul edilmesini savunanlar olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bunlar içinde Latin harflerine taraftar olanlar arasında Hüseyin Cahit Yalçın, Abdullah Cevdet, Celal Nuri, Kılıç-zâde Hakkı, Musullu Davut Bey gibi isimler sayılabilir (Tongul, 2004, ss. 107-108). Bu isimler Meşrutiyet Devri içinde devlet tarafından da desteklenmiş, zaman zaman karışıklıkların önlenmesi için Latin harfleri kullanılmıştır. Hatta İzmit sancağında ikamet tezkireleri, muzır neşriyat arasında görülen bazı gazete ve dergilerin isimleri, bazı yer ve sokak adları Latin harfleriyle yazılmıştır (Dönmez, 2013, ss. 159-160).

Bu dönemde alfabenin ıslahını savunan ve Latin harflerinin kabul edilmesine karşı çıkanlar ise Necib Asım, Milaslı İsmail Hakkı, Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Ziya Gökalp gibi isimlerdir. Türkçülük fikrini benimsemiş olan bu isimlerin Latin harflerine karşı olmalarının temel sebebi Türk topluluklarının da Arap harflerini kullanıyor olmasıdır. Türkçüler, Arap harflerinin Türk lehçelerini birleştirebileceğine inanıyorlardı (Sadoğlu, 2010, s. 221). Yukarıdaki isimler dışında Celal Esat, Ali Nusret Bey, İsmail Subhi, Cihangirli Şinasi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu da harflerin ıslahını savunmuşlardır (Dönmez, 2013, ss. 166-167).

Harflerin ıslahını savunan isimlerin görüşleri ikiye ayrılır. Bunlardan ilki imla yönünden düzenleme yapılmasını gerekli görür ve harflere işaretler ya da harekeler konularak problemin çözüleceğini düşünür. İkinci grup ise yazı siliyle ilgilenir. Tanzimat Dönemi'nde Huruf-ı Munfasıla adıyla anılan bu grup Meşrutiyet Dönemi'nde de harflerin ayrı yazılması esasına dayanan bir öneri sunar (Dönmez, 2013, s. 164).

Meşrutiyet Dönemi içinde farklı bir görüşe sahip olan Hüseyin Kâzım Kadri ise alfabe tartışmaları içindeki en özgün öneriyi ortaya atan isimdir. Hüseyin Kâzım Kadri gerek Latin gerekse Arap harflerini savunan aydınların aksine eski Türk alfabesine dönülmesini savunmuştur. Hüseyin Kâzım'a göre alfabede yaşanan problem Türkçeye uygun olmayan bir alfabenin kullanılıyor olmasıdır (B. Çelik, 2009, s. 21).

Milli Mücadele yıllarında çok fazla gündeme gelmeyen harf meselesi 1922 yılında bir kez daha gündeme gelir. “12 Eylül 1922’de İstanbul gazetecilerinden Hüseyin Cahit, Yakup Kadri, Ahmet Emin ve Ebuuzziya Velid ile bir araya gelen Atatürk, Hüseyin Cahit’in ‘*Niçin Latin yazısını almıyoruz*’ sorusuna ‘*Zamanı daha gelmemiştir*’ cevabını vermiştir.” (Şentürk, 2012, s. 30). Yine aynı yıl Azerbaycan hükûmetinin Latin harfli bir yazıyı kabul etmesiyle alfabe meselesi bir kez daha yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır (Tongul, 2004, s. 109).

Cumhuriyet Dönemi'nde alfabe meselesinin bir kalem kavgası hâlini alması ise 1923 yılında gerçekleştirilen İzmir İktisat Kongresi ile olur. İzmir İktisat Kongresi'nde işçi delegelerden Ali Nazmi, Latin harflerinin kabulü yönünde bir önerge sunmuş ancak önerge kongre başkanı Kâzım Karabekir tarafından sert bir şekilde reddedilmiştir. Kâzım Karabekir kongre sonrasında verdiği bir demeçte Ali Nazmi'nin iyi niyetle bu önergeyi verdiğini ancak Latin alfabesi önerilerinin yıllardır ortaya atılan Batı menşeli bir fikir olduğunu, Latin harflerinin kabul edilmesi hâlinde Avrupalıların Türkler Hristiyanlaşıyor propagandası ile İslam âlemiyle Türklerin arasını açmaya çalışacağını belirtmiştir. Üstelik Latin alfabesi kabul edildiği takdirde geçmişte yazılan onca kıymetli eserin heba olacağı da Karabekir'in tezlerindedir (Sadoğlu, 2010, ss. 221-222).

Kâzım Karabekir'in bu demeçlerinden sonra çeşitli gazete ve dergilerde karşı düşüncede birçok yazı yazılmıştır. 1924 yılında ise İzmir Milletvekili Şükrü Saraçoğlu konuyu meclise taşır. Saraçoğlu da Arap harflerinin Türkçeye uygun olmadığını söylemiş ve Latin harflerinin kabulünü savunmuştur. Saraçoğlu'nun bu çıkışından sonra Hüseyin Cahit Tanin gazetesinde yazdığı *Necat Yolu* başlıklı yazıda Latin harflerinin kabul edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Ülkütaşır, 1973, s. 53).

1926 yılında Akşam gazetesi bir anketle okurlarının karşısına çıkar. Bu anketin başlığı "Latin harflerini kabul etmeli mi, Etmemeli mi?" şeklindedir (Çulha, 2006, s. 186). Bu anketin sonuçları Şentürk (2012) tarafından şöyle aktarılır:

İçlerinde Hüseyin Cahit, Yunus Nadi, Falih Rıfkı, Abdullah Cevdet, Celal Nuri gibi isimlerin bulunduğu grup öncesinde olduğu gibi Latin harflerinden yana tavır ortaya koyarken, Halit Ziya, Ali Canip, İbrahim Gövsa, Ali Seydi ve ünlü tarihçilerden Fuat Köprülü ve Zeki Velidi Togan yeni harfleri kabul etmenin sakıncalarından bahsetmişlerdir (s. 31).

Öte yandan Özerdim (1998) ankete 16 ismin katıldığını bunlardan sadece üçünün (Abdullah Cevdet, Mustafa Hamit ve Refet Avni) Latin harflerinin kabulünü savunduğunu ifade eder (ss. 18-19). Akşam gazetesinde yayınlanan bu anket 1926 yılı içerisinde birçok ismin Latin harflerine karşı olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

1926 yılında Azerbaycan'da alfabe hususunda Türkiye'yi yakından ilgilendiren bir toplantı gerçekleştirilir. I. Bakü Türkoloji kongresinin önemli konu başlıkları arasında alfabe ve imla meseleleri de yer alır. Özellikle alfabe konusunda Arap harflerini müdafaa edenler mevcutken Latin harflerinin Sovyet Rusya'nın egemenliği altındaki Türk topluluklarında

kullanılmasını savunanlar da olmuştur. Konferansın sonunda Latin harflerini savunanlar oy birliği ile kazanır ve Sovyet Rusya egemenliğindeki Türkler Latin alfabesini kullanmaya başlar (Nerimanoğlu, 2009, s. 111). Bu durum Türkiyede zaten yıllardır gündemde olan alfabe tartışmalarını iyice alevlendirir (Şimşir, 2008, s. 74). Hatta bu olay neticesinde Türkiyede Latin harflerinin kabul edilmesi de hızlanmıştır denilebilir.

1926 yılı içerisinde Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşülürken mecliste yaptığı bir konuşmada “Dil Heyeti” adında bir komisyon oluşturulacağını ifade etmiştir. Bu durum hükûmetin harf konusunda somut girişimlerde bulunduğu bir göstergesidir (Şimşir, 2008, s. 74). Zira yapılan bazı yenilikler de bu durumu doğrular niteliktedir. Örneğin Maarif Vekâletince 1927 yılında alınan bir kararla İstanbul Üniversitesi ve orta dereceli okullarda matematik, fizik, kimya gibi derslerdeki formüllerin Latin harfleriyle öğretilmesi kararlaştırılmıştır (Ertem, 1991, s. 202).

1928 yılının ilk aylarında ise Adalet Bakanı Mahmut Esat Bozkurt Türk Ocaklarında yapmış olduğu bir konuşmada Latin harflerinin kabul edilmesinin elzem olduğunu ifade etmiş, aynı yılın mart ayında İsmet İnönü yine Türk Ocaklarında Latin harfleri üzerine bir danışma toplantısı yapmıştır (Özerdim, 1998, s. 19). Aynı yıl içinde reçetelerin de Latin harfleriyle yazılmasına karar verilmiştir (Baran, 2009, s. 120).

1923-1928 yılları arasında yapılan bu hazırlık çalışmaları neticesinde Harf İnkılabı'nın gerçekleştirilmesi için atılan en önemli adım Latin rakamlarının kabulü olmuştur. Latin rakamlarının kabulü sırasında Latin harfleri de gündeme gelmiş Kastamonu milletvekili Hasan Fehmi Latin harflerinin kabul edilip edilemeyeceğini sormuştur. Bunun üzerine Maarif Vekili Mustafa Necati konunun bir encümen tarafından görüşüleceğini belirtir (Sadoğlu, 2010, s. 224). Böylelikle Harf İnkılabı'nın resmî olarak gerçekleştirilmesi adına somut adımlar atılmaya başlanmıştır.

Maarif Vekili Mustafa Necati'nin sözünü ettiği “Dil Encümeni” Falih Rıfkı, Ruşen Eşref, Yakup Kadri, Mehmet Emin, İhsan Sungu, Ragıp Hulusi, Ahmet Cevat Emre, İbrahim Grandi, Hüseyin Cahit gibi isimlerden oluşmuş ve ilk toplantısını 26 Haziran 1928'de Ankara'da yapmıştır. Komisyonun ilk toplantısında yeni harfleri tespit etmek için bir Alfabe Komisyonu ve Gramer Komisyonu kurulmuştur (Doğaner, 2005, s. 33). Encümen alfabe çalışmalarının yanı sıra bir İmla Lügati hazırlamış ve bu lügatte en sade Türkçeyi kullandıkları gerekçesiyle İstanbul Kapalı Çarşı'da bulunan mobilyacıların kullandığı Türkçeyi esas almıştır (Güzel, 2017b, s. 703). Komisyonun çalışmalarını kısa bir sürede nihayete erdirmesiyle hazırlanan “Elifba Raporu” 1 Ağustos 1928'de Mustafa Kemal

Atatürk'e sunulmuştur. Ardından 6 Ağustos 1928 tarihinde yapılan bir toplantıyla alfabeyle son şekli verilmiştir (Özerdim, 1998, s. 20).

Elifba Raporu'na son şeklinin verilmesinin hemen ardından Mustafa Kemal Atatürk, 9 Ağustos 1928 tarihinde Sarayburnu Parkı'nda yapılan bir eğlence esnasında gece geç saatlerde Latin harfli Türk alfabesine geçildiğini halka şu şekilde duyurmuştur:

Arkadaşlar, güzel dilimizi ifade etmek için Yeni Türk Harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, ahenktar, zengin lisanımız yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmayan ve anlamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak ve bu lüzumu anlamak mecburiyetindeyiz. Lisanımızı muhakkak anlamak istiyoruz. Bu yeni harflerle behemahal pek çabuk bir zamanda mükemmel bir surette anlayacağız. Anladığımızın asarına yakın zamanda bütün kâinat şahit olacaktır. Ben buna katıyetle eminim, siz de emin olunuz (Ülkütaşır, 1973, s. 64).

Harf İnkılabı'nın habercisi olan Sarayburnu Nutku'ndan sonra adeta bir seferberlik başlatılmıştır. Bu seferberliğin ilk adımı Dolmabahçe Sarayı'nda yapılan derslerin başlamasıydı. İlk ders İbrahim Necmi Dilmen'in eğitici olarak görev aldığı 11 Ağustos 1928 tarihli dersti (Şimşir, 2006, s. 19). Bu dersler daha sonra farklı tarihlerde Atatürk ve seçkin bir zümrenin huzurunda tekrarlanmıştır. Bu toplantıların sonuncusu olan ve 29 Ağustos tarihinde yapılan derste Dolmabahçe Kararları alınır (Özerdim, 1998, s. 20). 3 maddeden oluşan Dolmabahçe Kararları Latin harfli Türk alfabesinin bildirisi niteliğindedir.

Yeni harflerin yayılması için sadece dersler yeterli değildir. Mustafa Kemal Atatürk Sarayburnu Nutku'ndan sonra çeşitli illere geziler düzenlemiş ve bu illerde yeni harfleri halka bizzat kendisi tanıtmıştır. Atatürk, 23 Ağustos - 20 Eylül arasında gerçekleştirdiği bu geziler esnasında halkın zorlandığı bazı hususlar üzerinde de değişiklikler yapmıştır (Tongul, 2004, s. 123).

Nihayet 1 Kasım 1928 tarihinde Üçüncü Dönem Büyük Millet Meclisinin ikinci açılış toplantısında alfabe konusu bizzat Atatürk tarafından gündeme getirilmiş, Atatürk'ün konuşmasının ardından Tekirdağ Mebusu Cemil Bey, Afyon Mebusu Ali Bey ve Erzincan Mebusu Safvet Bey Türk harfleri yasası konusunda Başkanlık Divanı'na bir önerge vermişlerdir. Ardından önerenin incelenmesi için bir komisyon kurulmuş, komisyonun incelemesinden sonra yapılan oylamayla 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki

Hakkındaki Kanun oy birliğiyle kabul edilmiştir. Söz konusu kanun 3 Kasım 1928 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Şimşir, 2008, ss. 208-213).

11 maddeden oluşan Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun ile birlikte kanunun yayımlanmasından itibaren devlete bağlı tüm kurum ve kuruluşlar ile özel müesseselerde Latin harfli Türk alfabesinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Öte yandan halkın devlet dairelerine Arap harfleriyle verdiği dilekçeler 1929 Haziran ayına kadar kabul edilecek, bu tarihten sonra eski harfli dilekçeler geri çevrilecektir. Gazete ve dergilerin 1928 Aralık ayından itibaren, kitapların ise 1929 Ocak ayından itibaren tamamen Latin harfli Türk alfabesiyle basılmasına karar verilmiştir. Öte yandan daha önce basılan kitapların 1930 yılının başına kadar kullanılabilceği de bildirilmektedir. Kanunla birlikte devlet dairelerinde eski harflerin kullanımına ise 1930 yılının Haziran ayına kadar müsaade edilmiştir. Kanunda okullarda eğitimin Latin harfli Türk alfabesiyle yazılan kitaplarla yapılacağı, eski harflerle neşredilmiş kitapların kullanımının yasak olduğu belirtilmiştir (Ülkütaşır, 1973, ss. 79-80).

Harf İnkılabı’nın resmî olarak gerçekleştirilmesinden sonra sıra halkın okuryazar olmasını sağlamaya gelmiştir. Bu sebeple ülke çapında bir okuma-yazma seferberliği başlatılır. Bu amaçla önce Halk Dershaneleri, ardından Millet Mektepleri ve son olarak da Ulus Okulları ismi verilen genel olarak Millet Mektepleri ismiyle anılan okullar açılır (O. Ergin, 1943, s. 1787). Bu okullar örgün bir eğitim kurumundan çok yaygın eğitim kurumu olarak hizmet verir. Millet Mekteplerine 14-60 yaş aralığında bulunan herkes katılmak zorundadır ancak bu yaşın altında ya da üstündeki vatandaşlar da isterlerse kursa katılabilirler (Yüceer, 2009, s. 175). Millet Mekteplerinde okuma yazma bilmeyen ya da eski harfleri bildiği hâlde yeni harfleri öğrenmemiş olan kimseler eğitim almıştır (Yüceer, 2006, s. 46). Halk arasında okuma oranlarının yükseltilmesini amaçlayan bu okullar 1936 yılına kadar etkin şekilde eğitime devam etmişlerdir (Yüceer, 2006, s. 52).

Alfabe meselesinde önemli isimlerin görüşleri.

1 Kasım 1928 tarihi itibarıyla gerçekleştirilen Harf İnkılabı üzerine Tanzimat’tan bu yana olumlu ya da olumsuz görüş bildiren birçok isim mevcuttur. Harf İnkılabı’na kadar Latin harflerinin kabul edilmesi ya da Arap harflerinin ıslah edilerek kullanılmaya devam edilmesi şeklinde karşımıza çıkan bu fikirler Harf İnkılabı’ndan sonra ise Harf İnkılabı’nın kazanımları ya da olumsuz etkileri şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Biz bu bölümde genel olarak Harf İnkılabı’ndan önce alfabe meselesiyle ilgili görüş bildiren ve düşünceleriyle başka isimleri de etkileyen önemli şahsiyetlerin görüşlerine yer vereceğiz. Böylelikle bu isimlerin Harf İnkılabı’na ve Osmanlı Türkçesine bakış açılarını yansıtmaya çalışacağız.

Alfabe meselesiyle ilgili ilk olarak Harf İnkılabı'nın uygulanmasını sağlayan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün fikirlerini sunacağız. Atatürk'ün henüz Harf İnkılabı'ndan uzun zaman önce Latin harflerinin kabul edilmesine dair fikirlere sahip olduğu bilinmektedir. Yukarıda aktardığımız üzere Atatürk, Türkolog Monolof ile yaptığı bir görüşmede Arap harflerinin Batı medeniyet dairesi içinde yer almamız hususunda engel teşkil ettiğini ifade etmiştir. İnan (1981), 1909 yılında Dr. Musullu Davut'un Meclis-i Mebusan'a sunduğu *Islah'ı Huruf'a Dair* adlı layihanın Atatürk tarafından kendisine verildiğini ve Atatürk'ün alfabe meselesiyle yakından ilgilendiğini söylemektedir (s. 80). Bu durumdan Atatürk'ün daha Meşrutiyet yıllarında Latin harflerinin kabulüne dair önerileri yakından takip ettiği anlaşılmaktadır. İnan (1981) Atatürk'ün Erzurum Kongresi'nin ardından Mazhar Müfit'e yazdırdığı, Cumhuriyet idaresinin yapacağı inkılapları ihtiva eden bir notta Latin harflerinin kabul edileceği maddesinin de bulunduğunu söyler (s. 80). Atatürk için "... Latin harflerini kabul imkânından da bahsediyor, bunu yapmak için sıkı tedbirler gerektiğini de ilave ediyor." (Adıvar, 2018, s. 283) diyen Halide Edib Adıvar da Atatürk'ün Latin harflerinin kabulünü arzuladığını ifade etmektedir.

Mustafa Kemal Atatürk Harf İnkılabı'nın gerekliliğini uzun yıllar önce düşünmüş ancak uygulamaya geçmek için uygun ortamı beklemiştir. Zira Atatürk İzmir'de gazetecilerle yaptığı bir mülakatta Hüseyin Cahit kendisine Latin harflerinin kabul edilip edilmeyeceği konusunda bir soru sormuştur. "...Atatürk, Hüseyin Cahit'in سوالini iyi karşılamamıştı." (Atay, 2009, s. 507) diyen Falih Rıfkı zamansız sorulan bu soruya Atatürk'ün tepkisini bildirir.

Kimi tarihçiler II. Abdülhamid'in de tıpkı Atatürk gibi Latin alfabesine taraftar olduğunu söyler. "Ona göre, 'Halkımızın büyük cehaletine sebep, okuma yazma öğretimindeki güçlüktür. Bu güçlüğü'nedeni ise harflerimizdir.' Sultan Abdülhamid, 'Belki bu işi kolaylaştırmak için Latin alfabesini kabul etmek yerinde olur' demektedir." (Ortaylı, 2018, s. 350).

Alfabe meselesinde, Meşrutiyet yıllarından Cumhuriyet Dönemi'ne kadar Latin harflerinin ateşli bir savunucusu olan Hüseyin Cahit'in fikirleri de önemlidir. Hüseyin Cahit II. Meşrutiyet'ten Harf İnkılabı'na kadar Latin harflerinin kabulüne yönelik fikirlerini çeşitli gazete ve dergilerde yazmış, Harf İnkılabı'ndan sonra da dilde sadeleşme konusundaki fikirlerini beyan etmiştir (Kerimoğlu, 2008, ss. 104-113). Bu yönüyle Hüseyin Cahit yazar kimliğinin yanı sıra Türk dilinin büyük değişimler yaşadığı bir dönemde dilimizin gelişimi açısından da çeşitli çalışmalar yapmıştır.

Hüseyin Cahit ilk olarak Arap harflerinin ıslahını savunur. Ona göre yapılacak bazı düzeltmelerle huruf-ı munfasılayı kabul edip ardından imla harflerini kabul etmek sorunu çözecektir (Kerimoğlu, 2008, s. 104). Zamanla Latin harflerinin alınmasını benimseyen Hüseyin Cahit, Latin harflerinin en ateşli savunucusu olacaktır.

Hüseyin Cahit'in arkadaşlarıyla birlikte Latin harflerinin kabulüne yönelik yaptığı çalışmalarından biri Mektep dergisinde yapılan kamuoyu yoklamasıdır. Mektepçiler okurlarına harflerimizin nasıl olması ve hangi kurallara göre yazılması gerektiğine yönelik sorular sormuşlar ancak kendi fikirlerinin tam zıttı cevaplar almışlardır. Bunun üzerine gelen cevapları yayınlamayan Hüseyin Cahit ve arkadaşları kendi önerilerini iki madde hâlinde sunmuşlardır. Bu iki maddeye göre eski harfler şimdiki hâliyle kalmalı ve resmî bir kurul toplanıp bir karar alana kadar herkes istediği gibi yazmalıdır (Dönmez, 2013, ss. 101-102).

Hüseyin Cahit Arnavutların Latin harflerini kabul etme isteğinin hükûmetçe geri çevrilmesi üzerine 1910 yılında Tanin gazetesinde *Arnavut Hurufatı* başlıklı bir yazı yazar. Hüseyin Cahit'in bu yazıdaki görüşlerini şöyle özetlemek mümkündür:

Arap harflerinin Türklük ve Müslümanlıkla ilgisi olmadığını, Türklerin kendi yazılarını bırakıp Arap harflerini kabul ettiğini, zaten peygamber zamanında da bu harflerin kullanılmadığını belirttikten sonra Arnavutların kendi gereksinimlerini karşılayacak alfabeyi seçme konusunda özgür bırakılmaları gerektiğini, Latin alfabesini bizim de kabul etmemizin yararlı olacağını, çünkü okuma yazmayı kolaylaştıracağını savunmuştur (Kerimoğlu, 2008, s. 105).

Hüseyin Cahit bu cümlelerle, Arap harflerinin Kur'an yazısı olması dolayısıyla bu yazıya kutsallık atfeden kimselere ve *Kur'an-ı Kerim*'in Latin harfleriyle yazılamayacağını düşünen kimselerin fikirlerine karşı çıkmıştır. Arnavutların Latin harflerini kabul etmesi gerektiğini savunan yazar, halkın okuma yazmayı öğrenebilmesi için de Latin harflerinin kabulünü gerekli görmektedir.

Hüseyin Cahit Cumhuriyet Dönemi'nde de Latin harflerinin kabulüne yönelik yazılar yazmıştır. Ona göre Arap harfleri Türkiye'de ümmiliğin artmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple Latin harflerinin kabulü ümmiliğin artmasını engelleyecek aynı zamanda ülkenin ilerlemesi açısından büyük bir adım atılmış olacaktır (Kerimoğlu, 2008, s. 105). Hüseyin Cahit bu yaklaşımıyla ülkede eğitimin terakki etmesinin yolunu harflerin değiştirilmesinde bulur. Ona göre okuma yazmanın halka yayılması da yine Latin harfleriyle mümkündür.

Celal Nuri İleri de Latin harflerinin alınmasını savunan isimlerden biridir. Celal Nuri her ne kadar Latin harflerinin savunucusu olsa da alfabe meselesinde görüş bildiren mutedil isimlerden biridir. Celal Nuri'nin *Türk İnkılâbı* adlı çalışmasında beyan ettiği şu fikirler oldukça önemlidir:

Teorik olarak Arap harflerinin değiştirilmesi gereklidir. Ancak fevrî bir kararla Latin elifbâsını kabul ederek bir kargaşa ortamı yaratmaktansa ve bütün kitaplarımızı anbara atmaktansa milletlerarası harfleri önce ‘yardımcı’ elifbâ olmak üzere alalım; telaffuzu zor olan özel isimleri, kelimeleri bununla yazalım. Böylece bu elifbânın da bir resmiyeti olsun, git gide uzun ilmî tartışmalardan sonra edebî bir lehçe tespit edilsin ve buna uygun bir sözlük oluşturulsun. İlkokullarda bu elifbâ öğretilirdursun, ondan sonra kolaylığı görülürse bu harfler diğer nesilde kararlaştırılabilir. Eğer lisan bunu sindirirse ne âlâ, aksi takdirde doğayı zorlamak doğru değildir (Akt., Uyanık & Çam, 2014, s. 195).

Celal Nuri'ye göre Latin harfleri alınmalıdır. Ancak bunu bir anda yapmak büyük bir karışıklığa sebep olacaktır. Ayrıca Latin harflerini bir anda almak geçmişte yazılan eserlerin de “ambara atılması” demektir. Bu sebeple Latin harfleri adım adım kabul edilmeli, önce yabancı kelimelerin yazıldığı yardımcı elifba olarak alınmalı, ardından yapılan ilmî tartışmaların neticesinde bir sözlük oluşturulmalıdır. Celal Nuri bu yönüyle Latin harflerinin hem sistemli bir şekilde kabul edilmesini önermiş hem de dilin doğal akışı içinde Latin harflerinin kabul edilip edilmeyeceğini görmek istemiştir. Nitekim Celal Nuri yapılan tüm çalışmalardan sonra Latin harfleri yine de benimsenmezse bu harflerin kabul edilmesini doğayı zorlamak olarak görmektedir.

Latin harfleriyle okuma ve yazmanın daha kolay öğrenildiğini ve bu sayede memleketin daha hızlı bir şekilde terakki edeceğini düşünen Celal Nuri'nin ortaya attığı diğer bir öneri ise harflerin belli bir dönem bazı bölgelerde uygulanması metodudur. Latin harflerinin uygulandığı bu bölgelerde halk rahatlıkla okumayı öğrenirse Latin harflerinin yaygınlaştırılabileceğini ifade eder (Uyanık & Çam, 2014, s. 196).

Celal Nuri'nin ortaya attığı fikirlerde, halkın inkılabın içine dâhil edilmesi ve dil hususunda dilin yaratıcısı olan halkın temayüllerinin tespitine ehemmiyet verilmesi oldukça önemlidir. Bu anlayış alfabe değişikliğini, harfleri dilin doğal seyrine bırakarak, harflerin bu

doğal akış içinde bir mecburiyet haline gelerek değiştiği takdirde anlamlı bulur. Bu da eskinin yeniye kendiliğinden tahavvül etmesiyle mümkündür.

Alfabe meselesinde dergi ve gazetelerde birçok kalem kavgasının yaşandığı da bilinmektedir. Alfabe meselesinde önde gelen gazetelerden biri olan hatta harflerle ilgili bir yazıdan sonra kapatılan Hürriyet-i Fikriyye’de konuyla alakalı birçok yazı yayımlanmıştır. Bu yazılardan en meşhuru yayımlandığı tarihte isimsiz olarak çıkmış ancak ilerleyen zamanlarda Kılıçzade Hakkı yazının Mustafa adlı bir kimseye ait olduğunu bildirmiştir (Arıkan, 1990, s. 3).

Latin Harfleri başlığını taşıyan yazı dizisinde Arap harflerinin kullanılmaya devam edilmesini savunanlara yönelik eleştiriler yer almaktadır. “Bugünkü elifbamızın faide-i içtimaiye noktasından iflası artık tahakkuk etmiştir. Harflerimizin ve binnetice imlamızın o bitmez, tükenmez güçlüklerini, kusurlarını en muhafazakâr olanlar bile itiraf ediyorlar.” (Arıkan, 1990, s. 8) diyen yazar Arap harflerinin Türkçe için yetersizliğini vurgulamış, harflerin yetersiz olduğunu en muhafazakâr zümrenin dahi kabul ettiğini ifade etmiştir.

“Hattat Hakkı Bey kendi teklif ettiği eşkâlin ileride kendiliğinden biteceğini iddia ediyor... Milaşlı İsmail Hakkı Bey ise doğrudan doğruya el yazısında da harfleri ayrı ayrı yazıyor ve bunun mümkün ve kolay olduğunu Yahudi harflerinin yazıda da infisal hâlinde bulduklarını göstererek isbata çalışıyor.” (Arıkan, 1990, s. 10) diyen yazar harflerin ıslah edilmesi gerektiğini savunan iki ismi eleştirmiştir. Yazar ardından farklı milletlerin kullandıkları Latin harflerinden hareketle Türk milletine özgü bir alfabenin oluşturulabileceğini ifade etmiştir (Arıkan, 1990, s. 12).

Yazar, ilerleyen bölümlerde İslamiyet’in Latin harflerinin kabul edilmesi hususunda engel teşkil etmediğini izah etmiş, Müslüman olduğu hâlde Latin harflerini kullanan topluluklarla, Latin harflerini kullanmayan Müslüman toplulukları karşılaştırarak örnekler vermiştir (Arıkan, 1990, ss. 12-13). Yazının sonunda ise Kur’an-ı Kerîm’in Arap harfleriyle ancak Arapça dersi verilen idadi ve sultanilerde öğretileceğini geri kalanların ise Kur’an’ı Latin harfleriyle öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Arıkan, 1990, s. 18).

Söz konusu yazı döneminde alfabe meselesiyle ilgili olarak yazılmış en kuşatıcı yazılardan biridir. Yazar alfabe meselesiyle ilgili hemen hemen tüm tartışmalara değinmiş, Arap harflerinin devamını savunan isimleri eleştirirken gerektiği yerlerde kendi önerilerini sunmuştur. Yazının alfabe meselesindeki her tartışmaya ayrı ayrı değinmesi dikkate şayan bir durumdur.

Latin harflerinin kabulünü savunan isimlerden biri de Ahmet Cevdet'tir. Ahmet Cevdet'in bir yazısında "...Latin harflerinin Arap harflerine göre daha kolay dizilerek, daha ucuza mâl olduğu, matbaacılıkta daha rahat kullanılabilceği, daktilografi ile uyumlu olduğu, Türkçeyi tam olarak karşılamayan harflerin de Macarlar, İtalyanlar ve Hırvatlarda olduğu gibi üzerlerine işaret konularak kullanılabilceği belirtilmektedir." (Doğaner, 2009, s. 389). Ahmet Cevdet bu ifadeyle meselenin ekonomik boyutuna değinmiştir.

Latin harfli Türk alfabesini hazırlayan Dil Encümeni'nde görev alan Falih Rıfkı Atay da Latin harflerinin en önde gelen savunucularındandır. Alfabenin hazırlanmasında büyük rol oynayan Atay, Mustafa Kemal Atatürk'ün bu konudaki en büyük yardımcılardan biri olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'le anılarını topladığı *Çankaya* adlı eserde Harf İnkılabı'na da değinen Atay burada Harf İnkılabı'nın neden yapıldığı üzerine bilgiler vermiştir. Atay (2009)'a göre "Latin yazısı ile bir köy çocuğu bir hafta içinde, üniversiteden çıkma gençlerin bile yanlışsız içinden çıkamadıkları metinleri doğru okuyacaktı. Batı yazı âlemine girecek ve onun bütün kaynaklarından faydalanacaktık." (s. 507).

Falih Rıfkı, Harf İnkılabı'ndan sonra Türk dili üzerine yapılan çalışmalara faal olarak iştirak etmiştir. Atay, 1932 yılında yapılan Dil Kurultayı münasebetiyle *Hâkimiyet-i Milliye*'de yazdığı bir yazıda şu tespitlerde bulunmuştur:

"Biz derin bir yazı dili buhranından geliyoruz. Bir neslin yazdığını, sonraki nesillerde ancak mütehasıslar okuyabilir. Eski nesir ve şiirlerin tamamen okunmaz hâle gelişinin sebebi uydurma Osmanlıcadır ve milli dil yapılmadıkça hiçbir eser yaşayamaz." (Akt., Şentürk, 2012, s. 37).

Atay bu ifadelerle Osmanlı Türkçesinin ileriki yıllarda unutulmaya yüz tutacağını ifade etmiştir. Yine Atay eski eserlerin okunamaz hâle geleceği tahmininde bulunmuş bu durumu da Osmanlı Türkçesinin yapay bir dil olmasına bağlamıştır. Atay'a göre yazı dilinde millilik sağlanamadıkça yazılan eserler kalıcı olamayacaktır.

Falih Rıfkı Atay gibi Dil Encümeni'nde bulunan isimlerden biri de İbrahim Necmi Dilmen'dir. Dilmen yeni harflerin kabulünde büyük sorumluluklar üstlenmiş, yukarıda da değindiğimiz üzere önemli devlet adamlarına yeni harfleri öğretmek maksadıyla tertip edilen Dolmabahçe derslerinde öğretmenlik yapmıştır.

İbrahim Necmi Dilmen 1926 yılında Akşam gazetesinin yaptığı ankete katılmış ve "Latin harflerinin kabulü beklenen sonucu vermeyeceği gibi birtakım sakıncalar da doğuracaktır." (Çulha, 2006, s. 186) cevabını vermiştir. İlerleyen yıllarda Latin harflerinin alınmasını savunacak olan Dilmen çeşitli gazetelerde konuyla ilgili birçok yazı yazmıştır. Bu

yazılardan, Milliyet gazetesinde 1928 yılının Mayıs ve Ağustos aylarında “*Latin Harfleriyle Türk Alfabeti*” başlığını taşıyan yazıları Harf İnkılabı gerçekleşmeden önceki son alfabe denemeleridir (Tongul, 2004, ss. 115-116).

İbrahim Necmi Dilmen Harf İnkılabı’nda önemli görevler üstlenmiş ancak daha çok inkılap sonrasında yaptığı çalışmalarla adından söz ettirmiştir. Dilmen daha çok Güneş Dil Teorisi üzerine yaptığı çalışmalarla gündeme gelmiştir (Çulha, 2006, 191-193). Dilmen’in bu doğrultuda Güneş Dil Teorisi üzerine Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde dersler verdiği bilinmektedir (Çulha, 2006, s. 34). Bu yönüyle Dilmen tıpkı Falih Rıfkı gibi Harf İnkılabı sonrasında dil çalışmalarının önde gelen isimlerinden olmuştur.

Tanzimat Dönemi’nden Harf İnkılabı’nın gerçekleştiği 1928 yılına kadar birçok isim alfabe değişikliğinin yanlışı olduğuna kanaat getirmiş, harfler üzerinde yapılacak düzenlemelerle alfabenin ıslah edilebileceğine inanmışlardır. Tanzimat Dönemi’nde bu isimler içinde yukarıda bahsettiğimiz şahsiyetler dışında Ahmet Mithat Efendi’nin önemli bir yeri vardır. Kırk Ambar’da alfabe meselesindeki fikirlerini beyan eden Ahmet Mithat; Ermeni, Yunan, Latin ve Osmanlı alfabelerini karşılaştırmış, bu alfabelerin üstün ve eksik yönlerini tespit etmiş ve sonuç olarak bütün bu alfabelerden hareketle yeni bir alfabenin teşekkül ettirilmesini önermiştir (Ertem, 1991, s. 122).

Ahmet Mithat Efendi Kırk Ambar’da yazdığı yazıdan 7 yıl sonra Orient gazetesine cevap olarak Tercüman-ı Hakikat’te yazdığı bir yazıda ise Latin harflerinin alınmasına karşı çıkmıştır. Ahmet Mithat bu yazısında şu ifadeler yer verir:

...Osmanlı lisânı tahrirlerindeki suûbet bu huruftan nâşidir zannetmek, terakkiyât-ı hazne-i tadrîsiyyeyi bilmemekten neşet eder. Yeni usûl-i tadrîsimiz iktizâsınca sekizden on yaşına kadar etfalın Osmanlıca’yı pek serbest ve doğru okuyup imlâsını da doğru olarak yazabildiklerini çok şükür bize müyesser olduğunu görseler idi ziyadesiyle istiğrâb ederlerdi...

...Kabahat harfte değildi. Usûl ve sûret-i tadrîste idi. Islâhât-ı âhire bu hakikati bize gösterdi (Akt., Ertem, 1991, s. 123).

Ahmet Mithat Efendi’ye göre yazı dilindeki kusurların harflerden kaynaklandığını söylemek Osmanlı Devleti’ndeki eğitim sisteminden habersiz olmaktan kaynaklanmaktadır. Nitekim uygulanan yeni eğitim sistemiyle küçük yaştaki çocukların ne okumada ne de yazmada bir güçlük çektikleri görülür. Bu sebeple eğitim sistemindeki aksaklıkların

giderilmesi imlada baş gösteren sorunların halledilmesini sağlayacaktır. Alfabe meselesinin ilk ortaya çıktığı Tanzimat Dönemi'nde Ahmet Mithat konuya farklı bir bakış açısı ile yaklaşmış, konunun eğitim sisteminin düzeltilmesiyle halledileceğine inanmıştır.

Osmanlı Dönemi'nde alfabe tartışmalarına zaman zaman yabancılar da katılır. Duyûn-ı Umûmiye'den Paul Janko harflerle ilgili fikirlerini şöyle izah etmiştir:

Türkçe yazı, eşkâl-i tahriri itibarıyla bir şaheser denmeğe sezâdır. Çünkü bu yazı yazılırken el tabî ve rahat bir surette oynayabilir. Binâenaleyh bilâzahmet tahrire elverişlidir. Kelimeler yekdiğerinden iyice tefrik ve temyiz edilebilecek bir şekil alır. Ve kelimelerin kısalığı diğer lisânlarda müstamel olan istenoğrafi usûlüne pek yakındır (Ertem, 1991, s. 164).

Yabancı bir bilim adamı dikkatiyle eski harfleri değerlendiren Janko harflerin daha çok fiziksel yapılarıyla ilgili yorumlar yapmıştır. Nitekim Janko'nun belirttiği bu hususlar Latin harflerine karşı Arap harflerini savunanların temel dayanaklarından biri olmuştur. Arap alfabesinin Latin harflerine göre daha az yer kaplaması, bu harflerle hızlı ve akıcı bir şekilde yazı yazılabilmesi ve stenografik bir yazı olması bu dayanak noktalarındandır.

Türkçüler, Azerbaycan ve diğer Türk topluluklarının da Arap harflerini kullanması sebebiyle Arap harflerinin savunuculuğunu yapmışlardır. Bu isimlerden Necip Asım, Musavver Malumat dergisinde yayımladığı bir yazısında alfabenin terkedilemeyeceğini nitekim kullanılan alfabenin dilleri ayrı olan Müslümanları birleştiren bir unsur olduğunu vurgulamıştır (Babacan, 2009, s. 34).

Necip Asım'ın Latin harflerine karşı çıktığı başka bir nokta ise Arap harfleriyle asırlarca eserler kaleme alınmış olmasıdır. Yüzlerce yıldır kaleme alınan bu eserler bir çırpıda çöpe atılacak ve geçmiş nesillerle bağımız kopacaktır. Necip Asım konuyla alakalı olarak Akşam gazetesinin anketine katılır ve şu cevabı verir:

“Taraftar değilim, çünkü otuz asırlık kütüphanemize veda etmek gerekecek.” (K. Çelik, 2009, s. 92).

Latin harfleri kabul edildiği takdirde Müslüman milletlerle olan bağların kopacağını düşünen Necip Asım Latin harflerinin kabul edildiği takdirde geçmişle olan kültürel bağların da kopacağını düşünmektedir.

Necip Asım'a benzer bir yaklaşımı Ali Ekrem Bey'de de görmek mümkündür. Ali Ekrem Bey de konuyla alakalı Akşam gazetesine verdiği beyanatta şu ifadeleri kullanır:

Latin harflerini kabul edeceğimiz de ne olacak? Latin harfleri bizim lisanımızı yazmaya uygun değildir. Derhâl kabul edilmesine imkân yoktur. Türkçe yazılmış bu kadar kitabı ne yapacağız?

Milletlerin medeniyetleri lisanların kolaylığı ile ölçülemez. Bilakis güçlüğü ile anlaşılır. Yunanlıların, Arapların lisanları meydanda! Bu gün de Almanca, İngilizce hatta Fransızca tahsili fevkalade güç lisanlardandır. İtalyanca, İspanyolca nispeten kolaydır. Şimdi bu iki millet diğerlerinden daha mı medeni (Akt., K. Çelik, 2009, s. 94).

Ali Ekrem Bolayır Latincilerin aksine Latin harflerinin Türkçeyi yazmaya uygun olmadığını düşünür. O dönem Latin harflerini savunan birçok düşünür Ali Ekrem'in aksine Türkçenin kendi edasını bulabilmesi için Latin harflerinin kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Ali Ekrem'e göre bir milletin terakki etmesi kullandığı dille alakalı değildir. Hatta dillerinin öğretimi güç olan birçok millet bugün gelişmiş milletler arasında sayılabilir. Bu milletlerin tekâmül etmesi dillerinin kolaylığı sayesinde olmamıştır. Ali Ekrem bu fikirlerini ispatlamak için Arapça ve Yunanca ile bazı Avrupa dillerini mukayese eder. Ali Ekrem'in bu açıklamayı Latin harflerini alırsak Batılı bir millet olabiliriz tezine karşı yaptığı açıktır.

Ali Ekrem'in Latin harflerine karşı olmasının sebeplerinden biri de daha önce yazılan eserlerin yok olmaya yüz tutacağı düşüncesidir. Ali Ekrem bu kaygısını ifade ederken Osmanlıca yerine Türkçe ifadesini kullanmıştır. Yazarın bu noktada doğru bir tespitle Osmanlıca'yı Türkçenin bir dönemi olarak algıladığı görülmektedir.

Ahmet Hikmet Müftüoğlu ise *Gönül Hanım* adlı eserinde konuyla ilgili şu satırlara yer vermiştir:

Dördüncü olarak elimizde bulunan Arapça daha doğrusu Aramcadan aktarılmış Sami harfler ile Ural-Altay kaynaklı bir dil olan Türkçemizi yazı ile ifade etmek kabil olmadığından, görünüşte ayrı fakat gerçekte yine Aramcadan ve Yunancadan değiştirilip çıkarılmış Latin harflerini kabul etmek de fikir yönündeki ilerleyişimizin eserlerini bir anda yok etmek demek olduğundan elimizdeki Arapça harfleri dilimize

göre ilmî bir surette ıslah ve imlamızı ona göre değiştirmek ve düzeltmek şarttır (Müftüoğlu, 1971, ss. 60-61).

Ahmet Hikmet'in medeniyetimizin terakki etmesi için gerekli gördüğü hususlardan biri harflerimizin ıslahıdır. Ahmet Hikmet harfler ıslah edilirken bunun bilimsel metotlarla yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu arada kullandığımız alfabe ile yerine önerilen alfabenin kökenlerine de değinen Müftüoğlu, Arap harfleriyle Türkçeyi yazı ile ifade etmenin mümkün olmadığını vurgularken, Latin harflerinin de geçmişte yazılan kıymetli eserlerimizi bir anda yok edeceğini söyler. Yazar Arap harflerinin yetersiz olduğunu ifade eder ancak Aramca ve Yununca kökenli olarak nitelediği Latin harflerinin kabulüne de karşıdır.

Konuya yazdığı makale ve kitaplarla katkı sağlayan önemli isimlerden biri de Avram Galanti'dir. Galanti, konuyla alakalı olarak *Arabî Harfleri Terakkimize Mani Değildir ve Türkçede Arabî ve Latin Harfleri ve İmla Meseleleri* adlı eserler neşretmiştir. Yine Türkçe ile ilgili çalışmalar yapan Galanti *Vatandaş Türkçe Konuş! Yahut Türkçenin Tamimi Meselesi* adlı bir eser kaleme almıştır.

Galanti (1927/1996) bir yazısında Fransa, İngiltere ve Japonya'da kullanılan alfabeleri mukayese etmiş ardından şu ifadelere yer vermiştir:

İlk iki devlet kıraat ve imla zorluğu yüzünden acaba ilerleyememişler mi? Ya Japonya'ya ne diyelim? Yazısı resim yazısı olan Japonya ile yazısı harf yazısı olan İspanya arasında bir mukayese yapsak, terakkiyi İspanya'da değil Japonya'da görürüz. Bundan anlaşılıyor ki terakki mutlak Latin harfleri ile elde edilemez (s. 17).

Alfabe meselesinde Latin harflerini savunan isimlerin terakkiyi Batı menşeli harflerde bulmasına karşılık yukarıdaki cevabı veren Galanti, aynı yazıda kendi çözüm önerilerini de sunmuştur. Galanti (1927/1996)'ye göre Arap alfabesi ıslah edilmeli, kolay ve resimli alfabe kitapları bastırılmalı, öğretmenlere alfabenin usul-i tedrisini öğretmeli, usul-i tedrisleri zayıf olan öğretmenlere rehberlik etmesi açısından harflerin ayrılma ve bitişme noktalarıyla ilgili notlar alfabe kitaplarına eklenmelidir (s. 18). Kıraat kitaplarının sade bir dille yazılması, öğretmen okullarının çoğaltılması, Türkçe kelimeler için sesli harfler alınması, dilin açık ve anlaşılır bir şekilde yazılması ve eğitimin yaygınlaştırılması için kimi köylerin birleştirilmesi yazarın diğer önerileridir (Galanti, 1927/1996, s. 19).

Galanti alfabe meselesine teknik açılardan yaklaşmış Osmanlı Türkçesindeki kusurların harflerden değil imladan kaynaklandığını belirtmiştir. İmlanın düzeltilmesi için

harflerin değiştirilmesinin gereksiz olduğunu dūřünen Galanti harflerin ıslah edilmesinin yanı sıra eğitim sistemindeki aksaklıkların giderilmesi neticesinde alfabe sorununun cözüleceğine inanmıştır. Galanti yaklaşımı itibarıyla diğer isimlerden farklı bir bakış açısıyla konuya eğilmiştir.

Harf İnkılabı sonrası Osmanlı Türkçesinin kullanım alanları.

Harf İnkılabı'ndan sonra Osmanlı Türkçesinin ve eski harflerin akıbeti Osmanlı Türkçesinin günümüzdeki yerini belirleme konusunda da oldukça önemlidir. Türk tarihinde yaklaşık 1000 yıllık bir geçmişi olan Arap harfleriyle birçok eser kaleme alınmış, birçok sanat eseri vücuda getirilmiştir. Arap harfleri sadece yazılı eserlerde değil Osmanlı Devleti'nin hâkim olduğu bölgelerde inřa ettiği mimari eserlerde de yerini almıştır. Bu harflerin kullanımının Harf İnkılabı'ndan sonra bir anda inkıta etmesi dūřünülemez. Arap harfleriyle yazılan Türkçenin en azından belli bir süre kullanılmaya devam etmesi kaçınılmazdır. Bu bölümde eski harflerin nerelerde, hangi amaçla kullanıldığını ulaşabildiğimiz kaynaklardan hareketle açıklamaya çalışacağız. Harf İnkılabı'na rağmen eski harflerin kullanılma sebepleri üzerinde duracağız.

Holbrook (1994/2014)'a göre “Alfabe Kanunu, okuma alışkanlıklarında ve geçmişle kurulan bağlantılarda belirleyici bir kopuşa yol açtı; dil reformu ve eğitim politikaları da bu kopuşu derinleştirdi.” (s. 13). Bir eski Türk edebiyatı mütehasısı olan Holbrook'un bu tespiti Türk dilinin Harf İnkılabı'ndan sonra geçirdiği evrelerin anlaşılması bakımından oldukça önemlidir.

Harf İnkılabı sonrasında Osmanlı Türkçesinin artık ölü bir dil hüviyetine tebdil etmesi kaçınılmazdı. Zira hâkim ideoloji ve kaynağını Batıdan alan fikrî akımların yeni Türk devletine tesirleri de bu durumu elzem kılıyordu. Doğu medeniyetiyle olan bağın sembolik bir mümessili olarak görülen Arap harflerinin bırakılıp yerine Latin kökenli yeni bir alfabenin kabul edilmesi geçmişle ve en çok da Doğuyla olan bağların kopması anlamına gelmektedir. 1928 yılından itibaren artık hayatın her alanında eski harflerin kullanılması yasaklanmış, eğitim alanında yapılan atılımlarla da gelecek nesillerin Latin harflerini benimsemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede yeni Türk devletinin istikameti de çizilmiştir.

Genç Türkiye Cumhuriyeti'nin geçmişle olan edebî ve kültürel bağlarını koparması sadece Harf İnkılabı ile mümkün değildi. Bu sebeple Harf İnkılabı'ndan hemen sonra Dil Devrimi başlatılmıştır.

Dil Devrimi kararı Türk Dili Tedkik Cemiyeti tarafından 26 Eylül 1932 tarihinde toplanan 1. Türk Dili Kurultayı tarafından alınmıştır. Bu kurultayda Türkçeye Arapça ve

Farsçadan giren kelimelerin tasfiye edilmesine, bu kelimelere Türkçe karşılıklar bulunmasına, dilimize yabancı dillerden geçen kelimelerin halkın anlayıp anlamadığına bakılmaksızın dilimizden atılmasına karar verilmiştir (Yüce, 2012, s. 575). “1950’den sonra dilin devlet tarafından yönlendirilmesi faaliyetlerine son verilse de yanlış uygulamalar devam etmiş, mesele tam bir başı boşluğa terkedilmiş, dil konusu anlamsız inatlaşmalarla Doğucu-Batıcı, sağcı solcu, ilerici-gerici tartışmalarına malzeme yapılmıştır.” (Yüce, 2012, s. 575).

1934 yılında 2. Türk Dil Kurultayı’ndan sonra *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* ile *Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu* adlı eserlerin yayınlanmasına karar verilmiştir (Özdemir, 1969, s. 51). Özdemir (1969)’e göre bu eserlerin yayımlanması dilimizin Türkçeleşmesini sağlamıştır (s. 51). Yapılan bu yayınlarla Osmanlı Türkçesiyle büyüyen Dil Devrimi’yle dilleri yeni bir mecraya sürüklenen yeni nesil ile Osmanlı Türkçesini kullanmaya devam eden eski nesle yeni dil politikalarının benimsetilmeye çalışıldığı aşikârdır.

Harf İnkılabı’ndan Güneş Dil Teorisi’ne kadar uzanan dönemde dilde tasfiyecilik ya da özleştirmecilik isimleriyle de anılan yaklaşım Türk dilinde yıllardır kullanılan kelimelerin dahi atılmasını önerdiği için aşırılıkla suçlanmıştır. Banarlı (2010) “Atatürk’e göre: Özleştirme’de aşırılık bir ‘çıkamazdır’. Dil bu hâlde bırakılamaz. ‘Tabii yol’ a girmek lazımdır.” (s. 308) diyerek Atatürk’ün son yıllarında dilde tasfiyecilik hareketine karşı olduğunu vurgulamıştır.

1934 yılında Viyanalı Dr. Phil H. F. Kvergiç’in *Türk Dili’ndeki Bazı Unsurların Psikolojisi* adlı eseriyle temelleri atılan ve 1936 yılındaki 3. Türk Dil Kurultayı’nda gündeme gelen Güneş Dil Teorisi de Cumhuriyet Dönemi’nde bir dönem dil politikalarına yön vermiştir (Bayraktar, 2012, ss. 145-146). Güneş Dil Teorisi “...Türk dilinin eskiliği ve başka dillere kaynaklık ettiği tezinin dil bilimi temellerine dayandırılabilceği düşüncesinden doğmuştur.” (Özcan Gönülal, 2011, s. 1159). Güneş Dil Teorisi’nde bütün kelimelerin kaynağının Türkçe olduğu tezi nedeniyle Türkçeye Arapça ve Farsçadan geçtiği düşünülen kelimeler de Türkçe kabul edilmiş ve öz Türkçecilik hareketi bir nebze de olsa önemini kaybetmiştir (Bayraktar, 2012, ss. 146-147). Güneş Dil Teorisi ile birlikte kimi Arapça ve Farsça kelimelerin kullanımının devam ettirilecek olması Osmanlı Türkçesine geri dönülüyor tartışmalarına da sebep olmuştur. İbrahim Necmi Dilmen’in bu iddialar karşısındaki düşünceleri şöyledir: “Güneş Dil Teorisi’ni yalnız dilimize lazım görünen ve karşılığı bulunmayan birtakım Arapça, Farsça ve Fransızca sözcükleri, Türkçe diyerek, muhafaza gayretiyle ileri sürmüş zannedenler, pek büyük bir gaflet ve yanlışlık içine düşmüşlerdir.” (Sadoğlu, 2010, s. 250). Ancak Yakup Kadri, Güneş Dil Teorisi’nin dil politikalarında bir orta yol arama düşüncesinin ürünü olduğunu belirtir (Sadoğlu, 2010, s. 251). Böylelikle Osmanlı

Türkçesinden Türkiye Türkçesine tevarüs eden kelimelerin kullanımının da belli bir oranda kabullenildiği görülmektedir.

Harf İnkılabı'ndan sonraki ilk on yılda ve sonraki yıllarda benimsenen dil politikaları, çoğu Arapça ve Farsça kökenli olan, Osmanlı Türkçesi bünyesinde de bulunan, yıllarca Türk dilinin sayısız eserinde kullanılan kelimelerin tasfiyesine neden olmuştur. Bu durum, Harf İnkılabı'ndan sonra, Türkiye Türkçesine Osmanlı Türkçesinden tevarüs eden kelimelere dolayısıyla da Osmanlı Türkçesine şiddetle karşı çıkıldığını göstermektedir. Alfabe değişikliğinin hatta Dil Devrimi'nin özümsemesi için Osmanlı Türkçesinin kullanımı her alanda yasaklandığı gibi bu dilden kalan tüm unsurların da zamanla dilden arındırılması amaçlanmıştır. Bu durum halk arasında Osmanlı Türkçesinden kalma kelimelerin unutulmasına ortam hazırlayacak, devrimlerin öngördüğü dil politikalarının yerleşmesini sağlayacaktır. Ancak bunun için Osmanlı Türkçesi ve geçmişle olan bağın koparılması gerekliliği aşikârdır.

Harf İnkılabı'nın ilk yıllarında Latin harflerinin benimsenmesini sağlamak için Arap harflerinin kullanımının önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Hükûmet bu çalışmalara eğitim-öğretim kurumlarında başlamıştır. 1 Eylül 1929 tarihinde Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmıştır (Özdemir, 1969, s. 42). Heid (1954/2001) bu durumu "...tamamen Türkçeleşmemiş olan Arapça ve Farsça sözcüklerin etimolojisi, yapısı ve çekimlerin Latin tarzı içinde özellikle Ekim 1929 sonlarından itibaren artık okullarda Arapça ve Farsça öğrenmeyen genç nesil için hemen hemen tamamen anlaşılmaz hâle geldi." (s. 23) diyerek izah etmiştir. Hükûmetin bu adımı hem Harf İnkılabı'nın eğitim-öğretim konusundaki ilk uygulamaları olmuş hem de alınacak önlemlerin eğitim kurumlarından başlamasıyla genç nesillere verilen ehemmiyetin bir nişanesi olmuştur.

Harf İnkılabı resmî olarak ilan edilmeden önce eğitim kurumlarında yeni harflerin yerleşmesi için kimi derslerde düzenlemeler yapılmıştır. Bu minvalde Millî Eğitim Bakanlığı bir adım atmış, önce sadece Türkçe derslerinin tedrisinin yeni harflerle yapılacağını açıklamış; ardından birinci ve ikinci sınıflarda bütün derslerde, diğer sınıflarda ise haftada on iki saat yeni harflerle tedrisat yapılacağını bildirmiştir (Özdemir, 1998, s. 33). Okullarda okutulacak ders kitaplarının seçiminde de oldukça titiz davranılmıştır. 1 Ekim 1928'den itibaren "...liseler dâhil, bütün okulların ders kitaplarının yeni harflerle basılacağı bildiriliyordu. 11 Ekim'de gazeteler, yeni harflerle basılan ilk ders kitabının, Ali Canip (Yöntem)'in 'Edebiyat' kitabı olduğunu yazıyorlardı." (Tongul, 2004, s. 124).

1928 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin görüşüldüğü sırada bir kanun layihası yayınlanmış, bu layihada Türkçe basılacak kitaplarda yeni harflerin kullanılması zorunlu

tutulmuş ve eski harflerle yazılan kitaplarla eğitim yapılması yasaklanmıştır (Dönmez, 2013, s. 270). Eski yazı ile kitap basımı her ne kadar Türkiye’de yasaklanmışsa da “... 1946’ya kadar Bulgaristan’da, 1964’e kadar Kahire’de Osmanlı Türkçesi ile kitaplar telif edilip yayınlanmıştır. Batı Trakya, Şam-ı Şerif ve Bağdat’ta da 1970’lere kadar Osmanlıca eserler basılmıştır.” (Yüksel, 2013, s. 21).

Yapılan bu düzenlemelerle eğitim kurumlarında eski yazıyla irtibat kurulması kanunen yasaklanmıştır. Yine bu düzenlemeler neticesinde Arap alfabesinden Latin alfabesine geçişin oldukça hızlı bir şekilde icra edileceği anlaşılmaktadır. Latin harflerinin halkça hızlı bir şekilde özümsemesi için yapılan bu faaliyetler kapsamında Arap harfleri ve Osmanlı Türkçesinin geleceği ile ilgili kararlar da alınır. Latin harflerine karşı çıkan kesimin yeni alfabenin kullanımıyla eski eserlerimizin bir çöp yığınına dönüşeceği eleştirilerini bertaraf etmek adına, 1929 yılının Ocak ayında Dil Komisyonu tarafından eski harfli eserleri yeni harflere aktarmak için bir komisyon kurulacağı bildirilmiştir (Sadoğlu, 2010, s. 228). Ancak Harf İnkılabı’nı takip eden ilk 40 yıl içinde böyle bir girişimin yapılmadığı bilinmektedir. Nitekim Mehmet Çınarlı Hisar dergisinde yayımlanan *Atatürk, Yahya Kemal ve Yazı Devrimi* başlıklı yazısında eski harfli eserlerin yeni harflere uzun süre aktarılmadığını, bu konudaki ilk girişimin 1969 yılındaki “1000 Temel Eser” ve “Büyük Türk Yazarlar” isimli yazı dizileriyle yapıldığını ancak bu girişimlerin de politik kavgalara kurban edildiğini ifade etmektedir (Ertem, 1991, s. 373).

Hükûmetin eğitim-öğretim kurumlarında aldığı kararların benzerlerini sosyal hayatta da görmek mümkündür. Eski yazının ve Osmanlı Türkçesinin yerini yeni yazıya bırakması için sosyal hayata dair çeşitli düzenlemeler söz konusudur. Yıllardır kullanılan bir alfabenin bir anda bırakılamayacağı aşikârdır. Ancak Harf İnkılabı’nın uygulanmasında taviz verilmemiş ve bunun için çeşitli yaptırımlar uygulanmıştır. “Öyle ki 27 Aralık 1928’de İstanbul Belediyesi, tabelalarını yeni harflerle değiştirmedikleri için bazı dükkân sahiplerini cezalandırmıştı.” (Sadoğlu, 2010, s. 228). Benzer bir karar da Ödemiş Kaymakamlığınca verilmiştir. Bu kararda da Ödemiş’te bazı levha ve tabelaların eski yazıyla yazılmaya devam edilmesi üzerine Ödemiş ilçesindeki ağır ceza savcılıklarına bir yazı gönderilmiş ve bu yazıda eski harfleri kullanmaya devam eden kimselere ceza kanununun 526. maddesi gereğince muamele edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Dönmez, 2013, s. 273).

Sosyal yaşantı içinde yukarıdakine benzer kararlar Millet Mektepleri sebebiyle de alınmıştır. Halkın Millet Mekteplerine devam etmesi hususunda kolluk kuvvetleri ve mahalle muhtarı ile esnaf teşkilatı yükümlüydü. Başlangıçta bu okullara devam etmemenin herhangi bir cezası olmasa da daha sonra Bakanlar Kurulu’nca alınan bir kararla Millet Mekteplerine

devam etmeyenlerin seçilme ve çalışma hakkından mahrum bırakılmalarına hatta para cezasına çarptırılmalarına karar verilmiştir (Sadoğlu, 2010, ss. 229-230).

Alınan önlemlere rağmen Arap harfleri belli bir dönem kullanılmaya devam edilmiştir. Arap harflerinin kullanılmaya devam edilmesini önlemek için yeni tedbirler alınmış, konu hakkında Bakanlar Kurulu tarafından 1932 yılında bir talimatname yayımlanmıştır. Bu talimatname ile “...Arap harfleriyle öğretim yapılmasının önüne geçmek amacıyla, 1932 yılında Arap harfleri ile gizli ya da açık olarak dersane açanların 1 Mart 1926 tarih ve 765 numaralı Türk Ceza Kanunu’nun 526. maddesi uyarınca...” (Baş & Yıldız, 2017, s. 358) cezalandırılacakları bildirilmiştir. Bu talimatnameden 1930’lu yılların başında Harf İnkılabı’na muhalif eylemlerde bulunduğu ve eski harflerin öğretilmesi için gizli ya da açık şekilde eğitim verilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Alınan önlemler Osmanlı Türkçesinin kullanımının bir anda sona ermesini sağlayamamıştır. Zira böyle bir durumun gerçekleşmesi de oldukça güçtür. Öte yandan eski yazıyı kullanan sadece halk değildir. Zaman zaman devlet memurları, bazı devlet adamları, akademisyenler, kimi yazar ve şairler de eski harfleri kullanmaya devam etmişlerdir. Şimşir (2006) 1930’lu yıllarda İstanbul’daki yükseköğretim kurumlarında özellikle de İstanbul Üniversitesinde not tutma ve şahsi yazışmalarda eski harflerin kullanıldığını bildirmektedir (s. 54). Şimşir (2006) Amerikan Büyükelçiliğine ait bir raporda “...adları harf devrimiyle özdeşleşmiş kimi yazarların bile, yazılarını eski yazıyla kaleme alıp öylece gazete idarelerine verdikleri, bu yazıların gazetelerin ‘Latin uzmanlarınca’ yeni yazıya çevrildiği...” (s. 54) bilgisinin yer aldığını ifade eder. Doğaner (2005) de Latin harflerinin önderlerinden bazılarının şahsi işlerinde eski harfleri kullanmaya devam ettiklerini bildirir (s. 40).

Kimi devlet memurları da Harf İnkılabı’ndan sonra eski harfleri kullanmayı sürdürmüştür. Devlet dairelerinde eski harflerin kullanılması kimi zaman bir zorunluluğun neticesinde olmaktadır. Nitekim 1929 yılında yeni Ceza Usul Muhakemesi Kanunu eski harflerle çoğaltılmıştır (Doğaner, 2005, s. 39). Bu durum Türkçedeki hukuk terimlerinin çoğunluğunun Arapça ve Farsça olmasından kaynaklıdır. Ancak devlet dairelerinde eski harflerin kullanımının sürdürülmesi her zaman bir zorunluluğun neticesinde değildi. Örneğin Doğaner (2005)’in 1929 yılının gazetelerinden ulaştığı bazı haberler şöyledir:

Arap harflerini kullananlara ceza uygulayacak olan İstanbul Adliyesinde bulunan “Koridorlarda sigara içmek ve yerlere atmak yasaktır” levhası, bazı lokantalardaki yemek listelerinin veya Tahrir ve Kadastro vergisi almak için mükelleflere gönderilen

ihbarnamelerin eski harflerle yazılı olduğu ve bu özel kişilerin veya devlet dairelerinin bundan dolayı ceza görmeleri gerektiği bildirilmektedir (s. 39).

Henüz Harf İnkılabı resmî olarak gerçekteşmeden önce yukarıdaki durumlara engel olmak için önlemler alındığı hâlde Harf İnkılabı'ndan sonra da eski yazının kullanılması bu kurumlardaki memurların şahsi tercihleri neticesinde olmalıdır.

Bazı devlet memurları yeni harflere karşı olumsuz tutumları sebebiyle zaman zaman ikaz edilmişlerdir. Zira “hükümet, devlet dairelerinde Latin harflerinin kullanılmasına özellikle önem veriyor, duyarlılık gösteriyordu. Ankara postanesine yeni harflerle verilen bir telgrafın İstanbul'a eski harflerle çekilmesi, küçük bir olay olmuştu. Ankara sorumluları uarmıştı.” (Şimşir, 2006, s. 36). Benzer bir olay 1930 yılında da yaşanır. 12. 01. 1930 tarihinde bizzat İçişleri Bakanı Şükrü Kaya imzasıyla vilayetlere gönderilen bir genelgede şu ifadeler yer almaktadır: “Bazı Vilâyetlerden vekâlete gelen evrak arasında Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun'a muhalif olarak Arap harfleriyle yazılmış müsvedde ve derkenarlar ve notlar görülmektedir.” (Dönmez, 2013, s. 272). Söz konusu genelgeden anlaşılacağı üzere özellikle taşrada kimi devlet memurlarının yeni harfleri kullanma konusunda isteksiz davrandıkları görülmektedir. 1930 yılında yayımlanan bu genelgeye ek olarak 1932 yılında da vilayetlere bir genelge daha gönderilir. Bu genelgede şu ifadeler yer almaktadır:

Başvekil Paşa Hazretlerinin son seyahatlerinde teftiş buyurdukları hükümet dairelerinin bazılarında evrak arasında Arap harfleriyle yazılmış notlara tesadüf buyurdukları hatta emirlerine cevap verilirken yine Arap harfleriyle tutulmuş not defterlerine istinat eden bazı yüksek makamlara rast geldikleri, jandarma karakollarında ise muhaberatın Arap harfleriyle yazılmak usulünden henüz sarf-ı nazar edilmediğinin anlaşıldığı... (Dönmez, 2013, s. 274).

Talimatnameden alınan yukarıdaki parçadan anlaşılacağı üzere Arap harfleri devlet dairelerinde 1932 yılında da kullanılmaya devam edilmiştir. Hatta yüksek makamlarda bulunan devlet memurlarının Atatürk'ün emirlerine karşılık verirken dahi Arap harfleriyle yazılmış müsveddeleri kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı yıl içinde askerî birliklerde de Arap harflerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır.

1942 yılında CHP Genel Sekreteri tarafından Başbakan Refik Saydam'a gönderilen bir yazıda devlet memurları arasında Arap harflerinin kullanılmaya devam edildiği, bu durumun

özellikle genç kuşakların Harf İnkılabı'nı özümsemelerine engel teşkil ettiği ifade edilmiştir (Dönmez, 2013, s. 275). Bu yazı, Harf İnkılabı'ndan 14 yıl sonra devlet dairelerinde hâlâ Arap harflerinin kullanıldığını ve kimi memurların Harf İnkılabı'nı benimsemediklerini göstermektedir.

Devlet dairelerinde memurların Harf İnkılabı'nı çoğunlukla benimsemiş olmalarına rağmen bazı devlet görevlilerinin yeni harflere uyum sağlayamadıkları ya da yeni harfleri benimsemedikleri yukarıdaki örneklerden anlaşılmaktadır. Bu durumla halkın sosyal yaşantısı içinde de karşılaşmak mümkündür. Özellikle Arap yazısıyla büyümüş olan kuşak yeni harfleri benimsemekte oldukça zorlanır. Bisbee'ye göre “gençlerin yeni harflere olan uyumu daha hızlı olmakla birlikte özellikle daha yaşlı olanların bir gün eski harflere dönebileceğine ilişkin kanaatleri bir süre devam etmiştir. Yeni harflerle okuyabilmelerine rağmen yazarken eski harfleri kullanmayı sürdürmüşlerdir.” (Doğaner, 2005, s. 38). “Hatta bu eleştiriler daha da ileriye götürülerek, Anadolu taşrasında yakın bir geçmişe kadar yeni harfli bir kitabın kapağını açmadan ölenlerin olduğu ve dolayısıyla okuma-yazma oranını artırma yönündeki girişimlerin yetersiz kaldığı iddia edilmiştir.” (Uyanık & Çam, 2014, s. 209).

Latin harflerinin öğretimi büyük bir seferberlik hamlesi olarak gerçekleştirilmiş, Anadolu'da halkın büyük bir çoğunluğu Latin harfleriyle okuma ve yazmayı öğrenmiştir. “Bunların dışında olanlar yine hayatlarının sonuna değin kendi özel işlerinde Arap harflerini kullanı durmuşlardır.” (Bayur, 1981, s. 77). Halkın yeni harflere karşı gösterdiği bu tutum, Osmanlı Türkçesinin en azından toplumun bir bölümü tarafından unutulmadığına, nesiller arası bir aktarımla öğretiminin sürdürüldüğüne bir kanıttır. Hatta yakın zamana değin Anadolu'nun birçok yerinde eski yazıyı bilenlere hürmet edildiği, hatta böyle kişilerin Osmanlı Türkçesiyle neşredilmiş hatırı sayılır miktardaki kitapları muhafaza ettikleri bilinmektedir. Bir kısmı ilkokul mezunu olan bu insanlara eski yazının babaları, dedeleri ya da buldukları yerin bir büyüğü tarafından öğretilmiş olması muhtemeldir.

Yakıcı (2009) Çorum'un İskilip ilçesinde bulunan simle işlenmiş el yazısı bir levhada “Zalimin zulmü varsa mazlumun Allah'ı var” yazdığını, bu levhanın bölgede yazıyı okuyan kişiler tarafından “Zalimike zulmi ve irse mazlumike Allah ve ir” olarak okunduğunu ifade eder (s. 136). Yakıcı'nın karşılaştığı bu duruma Anadolu'nun birçok yerinde rastlamak mümkündür. Zira bizim de Kütahya'nın Simav ilçesinde bir lokantada tespit ettiğimiz 1946 tarihli bir levhada eski harflerle “Her sabah besmele ile açılır dükkânımız/Hazret-i ekber-i yümn pirimiz üstâdımız” yazılıdır.

Yakıcı (2009) Harf İnkılabı'ndan sonra Arap harflerinin kullanıldığı kimi Halk edebiyatı ürünleriyle ilgili şu bilgileri verir:

...kimi Halk edebiyatı sanatçılarının, yeni harfli alfabeye yazabildikleri, aksine “eski yazı” olarak galatlaşan Arap harfli alfabeyi bilmedikleri hâlde, şiirlerini eski yazıyı bilen kişilere yazdırdıkları görülmektedir. Elimizde 1945’li, 46’lı yıllarda yazılmış mecmualar ve defterler bulunmaktadır. Yine Harf İnkılabı’ndan 20-25 yıl sonra Arap harfli gelenek görenekler kitabı ve sosyal hayata dair yazılmış eserler bulunmaktadır. 1950 yılında vefat eden Âşık Mehmet’in şiirlerinin yer aldığı defterler ve 1928 yılından sonra yazıldığı tahmin edilen ve şu anda Millî Kütüphanede bulunan Serezli Esat Efendi’ye ait folklor kitabı bunlara örnek olarak verilebilir (s. 136).

Yakıcı’nın Anadolu’da ve ülkemizde bulunan kütüphanelerde tespit ettiği kimi Halk edebiyatı ürünlerinde 1940 ve 1950’li yıllarda Arap harflerinin kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Bu kitapların içinde gelenek görenek kitapları ile sosyal hayata dair kitapların da yer alması oldukça önemlidir. Zira halkın bu tip kitaplara rağbet etmesi kuvvetle muhtemeldir. Dolayısıyla bu tip eserlerin eski yazıyla yayımlanması bu kitapların Osmanlı Türkçesini bilen kimseler tarafından kullanılmaya devam edildiğini göstermektedir. Öte yandan Feyzi Halıcı, Mahmut Taştepe, Erdoğan Altınkaynak gibi kimi ozanların Latin harfli Türk alfabesini benimsedikleri hatta Dil Devrimi’nden şiirlerinde övgüyle bahsettikleri bilinmektedir (Arı, 2009, ss. 149-155). Yakıcı (2009)’nın verdiği bilgilerle bu âşıkların fikirleri karşılaştırıldığında yeni ve eski harflerin halkın belleğini teşkil eden âşıklar arasında bir ikiliğe yol açtığı söylenebilir. Bu ikilem içinde Osmanlı Türkçesinin yaşam şansı bulunduğu kimi çevrelerce kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Bu durum âşıkların tercihiyle ilgili olarak değişiklik göstermiştir.

Fikret Kanat 1931 yılında Hız gazetesinde (Sayı 4) yazdığı bir yazıda bir çobanın yeni harflere bakışını şöyle özetlemektedir:

...Bu sene mektepliler bayramında Mamak Köyü’nde şu vakalara şahit oldum. Dağ başında rastladığımız bir çobanla talebe arasında görüşülürken söz yazı işine intikal etti. Çoban sert fakat samimi bir lisanla: “Biz Latinceyi öğrenmiyoruz. Latin bizim yazımız değildir. Bize köyde eski yazıyı öğretenler var. Ben de öğrendim ve şimdi *Kur’an-ı Kerim*’i okuyorum. Siz bizim yazımızı okuyamazsınız” dedi (Akt., Arar, 1981, s. 163).

Anadolu'nun bir köyünde henüz 1931 yılında bir çobanın olaya bakışı, meselenin halk için dinî bir mahiyete haiz olduğunu göstermektedir. Bu olay, halkın bir bölümünün harf meselesine dinî duyarlılıkları neticesinde mesafeli yaklaştığı bu sebeple de yeni harfleri öğrenme hususunda isteksiz davrandığını göstermektedir. Ancak bu yaklaşım eski yazının dolayısıyla Osmanlı Türkçesinin okuma düzeyinde öğretiminin yapılamamasının yanında yeni yazının öğrenilmemesi gibi olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Nitekim bu yaklaşım neticesinde Osmanlı Türkçesinin öğretilmediği, eski harfler nezdinde sadece *Kur'an-ı Kerim* öğretiminin yapıldığı anlaşılmaktadır.

Halkın eski ve yeni harfler konusunda yaşadığı bocalama bilimsel temellere dayandırılmaz ancak benzer sorunları eğitim seviyesi yüksek olan aydınlar da yaşamıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere Arap harflerini önceden tanıyan birçok şair ve yazar yeni harfleri resmî işlerinde kullanmalarına rağmen özel işlerinde ve not tutarken çoğunlukla eski harfleri kullanmaya devam etmişlerdir. Bu durum meselenin sadece eğitim seviyesiyle ilgili olmadığını kanıtlamaktadır. Mesele, sosyolojik altyapısıyla değerlendirildiğinde alışkanlıkların ve yaşanmışlığın etkisinin hayli fazla olduğunu kabul etmek gerekir. Nitekim okuma yazma öğrendiği günden itibaren bu harfleri kullanan bireylerin yeni harflere kolay kolay alışamaması kabul edilebilir bir durumdur. Ancak harf meselesine tek başına alışkanlıklar zaviyesinden bakmak da meseleye tek yönlü yaklaşmaya neden olacaktır. Aşağıda ifade edeceğimiz üzere, önceden Latin harflerini tanıyan bireylerin dahi yeni harflerle Türkçe yazı yazmada zorlandıklarını ifade edip eski harflerle not almaya devam etmeleri alışkanlıkları aydınların eski yazıyı kullanmaya devam etmelerinin tek gerekçesi olarak görmemize engel olacaktır. O zaman, dönemin aydınlarının eski harfleri kullanmaya devam etmesinde alışkanlıkların dışında farklı âmiller olmalıdır. Bu durum farklı bir çalışmanın konusu olup burada ele almaya uygun değildir. Bu sebeple sadece Harf İnkılabı'ndan sonra eski harfleri kullanmaya devam eden şair ve yazarlardan bahsedip bu durumun Osmanlı Türkçesi üzerine tesirine değineceğiz.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Mustafa Kemal Atatürk'e yakınlığıyla bilinen, Kadro dergisinde inkılapların ve Atatürk devrimlerinin halk arasında yayılması için çalışmalar yürüten yazarlarımızdandır. Yakup Kadri'nin Cumhuriyet Dönemi'nde dil konusunda çalışmaları olduğu hatta Türk Dili Tetkik Cemiyetinin üyeleri arasında yer aldığı bilinmektedir (Bayraktar, 2012, s. 143).

Yakup Kadri yazdığı kimi romanlarda yeni Türk devletinin ideolojisini ve Atatürk'ün tesis etmeye çalıştığı modern Türkiye'nin vasıflarını anlatmıştır. Yazarın *Ankara* isimli romanı da bu eserlerden biridir. Bu romanın ilginç tarafı ise yazarın Harf İnkılabı'ndan 6 yıl

sonra, 1934'te, kaleme aldığı bu eserin müsveddelerini eski harflerle yazmış olmasıdır (Karaosmanoğlu, 2016, s. 7). Eserin 34. baskısında yazarın el yazısıyla verilen müsveddelerde Arap harflerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum inkılapların halk tarafından benimsenmesi için büyük uğraşlar veren Yakup Kadri'nin dahi eski harfleri bir müddet kullandığını göstermektedir. Yazarın 1932 yılında yayımlanan *Yaban* adlı romanında da benzer bir durumu görmek mümkündür. Burada da romanın müsveddelerinde 159. sayfanın eski harflerle yazıldığı görülmektedir (Karaosmanoğlu, 2013, s. 7).

Edebiyatımızın önemli şahsiyetlerinden A. Hamdi Tanpınar da eski harfleri şahsi yaşantısında kullanmaya devam eden yazarlarımızdandır. Eski medeniyetimize hürmetle yaklaşan ancak Batılılaşmanın zaruriyetine kâni olan Tanpınar, uzun yıllar Latin harflerini şahsi işlerinde kullanmamıştır diyebiliriz. Nitekim yazarın mektupları incelendiğinde 1938'lerden 1960'lı yıllara değin eski harfleri kullandığı görülmektedir (Kerman, 2013, ss. 15-25). Bu durum yazarın Latin harfli Türk alfabesini özümseyemediğini, eski harfleri kullanmaya devam ettiğini göstermektedir. Yazarın, eserlerinde kullandığı kelime kadrosu dikkatle incelendiğinde Dil Devrimi'ne mesafeli olduğu kolayca anlaşılacaktır. Tanpınar'ın eski harfleri ölümüne değin kullanmasının tek gerekçesi alışkanlıklar mıdır? Bu soruyu, yazarın bizzat kendisinin cevap verdiği bir yazısı ya da eserini görmeden yanıtlamak elbette ki mümkün değildir. Ancak yazarın eserleri bir bütün olarak incelendiğinde Tanpınar'ın Cumhuriyet Dönemi dil politikalarına mesafeli olduğu aşikârdır.

Tanpınar'ın öğrencisi olan Türk edebiyat tarihinin önemli simalarından biri olarak tanınan Mehmet Kaplan da eski harfleri kullanmaya devam eden isimlerden biri olmuştur. Kaplan da mektuplarında eski harfleri kullanmaya devam etmiştir. Kaplan'ın öğrencisi Orhan Okay'a yazdığı kimi mektuplarda eski harfleri kullandığı kimi mektuplarında da Latin harfli Türk alfabesini tercih ettiği görülmektedir (Okay, 2006, ss. 30-32). Okay (2006) Kaplan'ın mektupları hakkında şu malumatı veriyor:

Bendeki mektuplarının birkaçı dışında hemen tamamı eski harflerle. İlk yazışmaya başladığımız yıllarda muhtemelen kendi neslinden arkadaşlarıyla da eski harflerle mektuplaşıyordu. Tabii yıllar ilerledikçe o alfabeyle yazıştıkları azaldı. 1984 tarihli son mektuplarının birinde “Senden eski yazı ile bir mektup almak bana çocuklukta sevgi dolu akraba ziyaretlerini hatırlatıyor. Çok uzaklardan, Sivrihisar'dan kalmış eski günleri...” diyordu (Okay, 2006, s. 33).

Okay'ın bu ifadelerinden bir neslin eski harfleri kullanmaya devam ettikleri ancak zaman ilerledikçe bu harflerle iletişim kurabilecekleri kimsenin kalmadığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar eski harfler bilenler tarafından kullanılmaya devam edilse de bu harflerin zamanla terkedilmeye başlandığı görülmektedir. Öte yandan Kaplan'ın ifadelerinden öğrencisi ve meslektaşısı Orhan Okay'ın da eski harfleri şahsi işlerinde kullandığı anlaşılmaktadır.

Harf İnkılabı'ndan sonra eski harfleri kullanan aydınlarımızdan biri de Sümerolog Muazzez İlmiye Çığ'dır. Eski harfleri hâlen kullandığını söyleyen Muazzez İlmiye Çığ, müfettiş olarak iş yerine gelen Hasan Ali Yücel'in kendisini bu harfleri kullanmaması gerektiği yönünde hiddetle uyardığını belirtmektedir (S. Öztürk, 2002, s. 147). Çığ aynı eserde 1967 yılında tuttuğu defterlerde de eski yazıyı kullandığını hatta bugün bile zaman zaman eski yazıyı kullanmaya devam ettiğini ifade etmiştir (S. Öztürk, 2002, s. 147). Söz konusu olay farklı meslek grubundan insanların bir tercih olarak eski harfleri kullandığını göstermektedir.

Harf İnkılabı'ndan sonra eski harfleri kullanmaya devam eden isimlerden biri de ilk mecliste Erzurum milletvekilliği yapmış olan Hüseyin Avni Ulaş'tır. 1948 yılında vefat eden Hüseyin Avni Ulaş'ın da Harf İnkılabı'ndan sonra kimi mektuplarında eski yazıyı kullandığı görülmektedir (M. Çelik, 1996, s. 392). Söz konusu mektuba 948 tarihi düşülmüştür.

Farklı bir meslek grubuna mensup olması cihetiyle Harf İnkılabı'ndan sonra Rıfat Osman'ın da eski harfleri kullanmaya devam etmesi oldukça önemlidir. Rıfat Osman Mektebi Tıbbiyeden yüzbaşı rütbesiyle mezun olmuş, ardından da doktorluk mesleğini icra etmiş, 1933 yılında da vefat etmiştir (Beyaz, 2015, ss. 89-90). Rıfat Osman başlarda Harf İnkılabı'na karşı çıkmasına rağmen daha sonraları Harf İnkılabı'nı benimser ancak Harf İnkılabı'nın gerçekleşmesinin ardından yeni harfler hakkında çeşitli endişeler taşır (Beyaz, 2015, s. 92). Rıfat Osman ve Süheyl Ünver'in mektuplaşmalarından her iki ismin de Harf İnkılabı'ndan sonra eski harfleri kullanmaya devam ettikleri, ara sıra da alışabilmek adına yeni harfleri kullandıkları anlaşılmaktadır (Beyaz, 2015, s. 97). Rıfat Osman, Süheyl Ünver'e yeni harflerle yazdığı bir mektupta yeni alfabeye ilgili şöyle der:

Ben de bu gün sâna bu harfler ile bir mektub yaziorum; fakât oldoukca güç. Ben ki 40 seneden ziade bu harflerle ülfet etmiş oldigim hâlde satirlar kolay gitmior; bunun sebebi sesli harflerin bir sürü işaretli olmasidir. Şu alti satiri yazinciya kadar sarf etdigim vakit zarfında eski harflerle belki yirmi satir yazardım (Akt., Beyaz, 2015, s. 98).

Rıfat Osman'ın bu ifadelerinden Latin harflerini uzun süredir tanıdığı ancak bu harflere alışamadığı anlaşılmaktadır. Mektup dikkatle incelenirse Osman'ın yavaş yazması bir tarafa imla hususunda da problemler yaşadığı görülmektedir. Bu durum, eski alfabenin eleştirildiği noktalardan biri olan imla hususunda yeni harflerle de sorunlar yaşandığını göstermektedir. Latin harfleriyle yazmakta zorlanan Rıfat Osman, Dil Devrimi ile Arapça ve Farsça kelimelerin kullanılamayacak olmasına da içerler (Beyaz, 2015, s. 102). Eski eserlerin artık okunamayacağı endişesini taşıyan Rıfat Osman kızının kendi yazdığı kitapları anlayabilmesi için ona Osmanlıca öğretmeyi düşünür (Beyaz, 2015, s. 106). Bu durum, iki doktorun Harf İnkılabı'ndan sonra, üstelik bu harflerle daha önce ünsiyet etmiş olmalarına rağmen yeni harfleri benimseyemediklerini gösterir. Dolayısıyla Latin alfabesi sadece halk tarafından değil inkılabın gereklerine inanan aydınlar tarafından da bir süre yadırganır.

Okay (2013)'ın hatıraları incelendiğinde çok sayıda aydının uzun yıllar eski harfleri kullanmaya devam ettikleri müşahade edilmektedir. Bu isimlerden biri Türkiye Cumhuriyeti'nin önemli sosyologlarından olan ve uzun yıllar öğretmenlik yapmış Nurettin Topçu'dur. Nurettin Topçu'nun Orhan Okay'a göndermiş olduğu 1955 tarihli bir mektupta eski harfler kullanılmıştır (Okay, 2013, ss. 29-30). Söz konusu mektuptan Nurettin Topçu'nun Harf İnkılabı'ndan 27 yıl sonra eski harfleri kullanmaya devam ettiği anlaşılmaktadır.

Okay (2013)'ın eserinden eski harfleri kullanmayı sürdürdüğünü öğrendiğimiz bir diğer isim de 1950'li yıllarda imam-hatip okullarının açılmasına öncülük eden Mahmut Celalettin Ökten'dir (s. 68). Okay (2013)'ın verdiği bilgilerden Ökten'in hem Latin hem de Arap harfleriyle ders notları kaleme aldığı, bu ders notlarından ilm-i ahlakın eski harflerle yazıldığı anlaşılmaktadır (s. 70).

Son devrin önemli edebiyat tarihçilerinden olan Fevziye Abdullah Tansel de eski harfleri kullanmaya devam eden isimlerdendir. Tansel'in 1965 yılına ait günlüğünü eski harflerle tuttuğu anlaşılmaktadır (Okay, 2013, s. 162). Tansel'in Harf İnkılabı'nın üstünden 37 yıl geçmesine rağmen eski harfleri kullanıyor olması onun da yeni harflere alışamadığını ortaya koymaktadır.

Büyük şair Yahya Kemal de eski harfleri kullanmaya devam etmiştir. Okay (2013) şairin hem Latin hem de eski harflerle yazmış olduğu bir rubaisinin el yazısıyla yazılmış müsveddesini eserine alır (s. 179). Bu müsveddeden anlaşılacağı üzere şair Harf İnkılabı'ndan sonra eski yazıyı kullanmaya devam etmiştir. Öte yandan şairin eski yazıyla yazdığı çok sayıda evrak bugün Bayezit'teki Yahya Kemal Müzesi'nde sergilenmektedir. Harf İnkılabı'ndan sonra eski yazıyı kullanmaya devam eden şairlerden biri de Necip Fazıl'dır. "Necip Fazıl Kısakürek'in 1950 ve 1960 yılları arasında Osmanlı Türkçesi ile yazmış olduğu

mektuplar bulunuyor.” (Ünal, 2014). Yalsızuçanlar (2013) Necip Fazıl ile birlikte Kenan Evren, Aziz Nesin, Nazım Hikmet ve Attila İlhan gibi farklı görüş ve ideolojilere sahip olan kimselerin dahi özel yazışmalarında ve imla ettikleri şiirlerde eski yazıyı kullandıklarını ifade etmiştir (s. 11). Bu isimlerin eski yazıyı kullanmaları farklı görüşlere ve mesleklere sahip aydınların alfabe değişikliğine benzer tepkiler verdiklerini göstermektedir.

Mesleği icabı Osmanlı Türkçesini iyi tanıyan eski Türk edebiyatı mütehasısı ve şerh-i mütûn profesörü Ali Nihat Tarlan da zaman zaman eski yazıyı kullanmıştır. Tarlan'ın Nurettin Topçu'nun ölümü üzerine 1978 yılında kaleme aldığı tarih manzumesi bu durumun kanıtıdır (Okay, 2013, s. 114). Tarlan'ın bu manzumesi eski harfleri kullanmasının yanı sıra eski Türk edebiyatı geleneğini sürdürdüğünü de göstermektedir.

Her biri farklı meslek gruplarından olan yukarıdaki aydınlar Harf İnkılabı'ndan sonra hayatlarının hemen hemen sonuna kadar eski harfleri kullanmışlardır. Cumhuriyet tarihinde ilk elden ulaşabildiğimiz bu isimler haricinde şüphesiz başka kimseler de eski harfleri kullanmışlardır. Halkın yanı sıra aydınların da eski harfleri kullanmaya devam etmeleri toplum içinde farklı sosyal statüye sahip bireylerin yeni harflere alışmadıklarını ortaya koymaktadır.

Halkın ve aydınların tutumlarının devletin dil politikalarına zaman zaman etki ettiği açıktır ancak bu etkinin yönlendirici bir tesirinin olmadığı bilinmektedir. Nitekim hükûmetin ideolojisiyle hareket eden Dil Kurumu devletin ideolojisi yönünde dile müdahale etmiştir. Harf İnkılabı'nın ilk yıllarında devrimlerin yerleşmesi amacıyla kimi zaman da ideolojik yönelimler neticesinde eski yazıya ve Osmanlı Türkçesine karşı sert bir tavır takınılır. Bu tavır çeşitli yasaklamaları beraberinde getirir. Ardından Dil Devrimi ile birlikte Osmanlı Türkçesinin izlerinin tamamen silinmesi adına çalışmalar yürütülür. Bu durum genç Cumhuriyet nesli ile Cumhuriyet içindeki geleneğe bağlı gruplar arasında bir bellek mücadelesine dönüşür. Osmanlı'ya ait olanın yok edilmesi gerektiğine inananlarla Osmanlı'nın kültürel mirasının korunması gerektiğini düşünenler arasındaki bu mücadele Osmanlı Türkçesi için de verilir. Özellikle öz Türkçe politikalarıyla alevlenen bu tartışmalar Osmanlı Türkçesinin geleceği için hayatidir. Nitekim öz Türkçe hareketinin halk tarafından benimsenmesi Osmanlı'nın diliyle olan rabitaların koparılması anlamına gelmekteydi. Dil Devrimi'nin olumlu getirileri olduğu açıktır ancak Dil Devrimi'nin cephe aldığı Osmanlıcadan kalan kelime ve lügat mirası gelenekçilerin ve halkın çabalarıyla korunmuştur.

Yukarıda halk ve aydınlardan mevzu bahisle verdiğimiz örnekler, Osmanlı Türkçesinin gelecek nesillere aktarılmasında oldukça büyük bir başarı sağlamıştır. Ancak erken Cumhuriyet ideolojisine sahip kimselerin baştaki anlayışı oldukça serttir. Osmanlı'dan

kalan dil mirasına karşı olanlar ilk başta aşırıya kaçan önerilerde bulunmuş, hatta icraatlar gerçekleştirmiştir. İstanbul'da üzerinde eski yazıyla yazılmış levhalar bulunan mimari yapılardaki yazılar tahrip edilmiş, hatta İstanbul'da bulunan tüm kütüphanelerdeki eski yazılı kitapların Beyazıt meydanında yakılmasını ya da yabancı devletlere satılmasını önerenler bile olmuştur (O. Ergin, 1937, ss. 254-255). Başar (2013) bu hususta kitabelerin balyozlarla kırıldığını, mezar taşlarının kanalizasyon kapağı olarak kullanıldığını, 1931 yılında Osmanlı arşivinde bulunan bazı belgelerin Bulgaristan'a satıldığını, Anadolu'da bulunan kütüphanelerdeki kimi kitapların ve askerî müze belgelerinin ise yakıldığını belirtmektedir (s. 44). Osmanlı'nın diline karşı verilen bu mücadeleden payını zaman zaman Osmanlı edebiyatı da almıştır. Zira Tanpınar, Mustafa Nihat Özön, Besim Atalay, Yusuf Ziya Ortaç, Behçet Kemal Çağlar, Nurullah Ataç, Kâzım Nami gibi isimler liselerde divan edebiyatı eğitiminin kaldırılmasını teklif ederler (Gültekin, 2017, ss. 183-185).

Osmanlı'nın dili ve edebiyatı hakkındaki bu aşırı tutum Dil Devrimi ile kısmen devam etse de beklenen düzeye ulaşmaz. Zira bu minvalde verilen ilk kararlardan biri Nutuk'la ilgilidir. Eski harflerle kitap neşretmek yasaklandığı için Nutuk'un basımında ve dağıtılmasında sorunlar yaşanır. Bunun üzerine 1935 yılında yayımlanan genelgelerle Nutuk'un eski harflerle parti örgütü ve Halkevleri kitaplıklarında bulundurulmasına müsaade edilmiştir (Arar, 1981, s.165). Bu karar daha sonra genelleştirilir. 1939 yılında TBMM'nin aldığı bir kararla eski harfli kitaplarla eğitim-öğretim yasağının devam etmesi koşuluyla eski harflerle basılan kitapların okul ve kültür kurumları kütüphanelerinde yer almasına müsaade edilmiştir (Arar, 1981, s. 167). Alınan bu kararlar Osmanlı Türkçesine ve eski harflere karşı katı önlemler alan hükûmetin Osmanlı Türkçesine yaklaşımının değişmeye başladığının göstergesidir. Nitekim verilen kararlar doğrultusunda Osmanlı Türkçesi ile yazılan eserler yeni Türk devletinde yaşama şansı bulmuştur. Bu durum eski yazıyla yazılan levhaların üstlerinin kapatılması gibi aşırı uygulamalardan vazgeçildiğini, eski harfli kitapların ve Osmanlı Türkçesinin devrimlere zarar vermeden Türkiye Cumhuriyeti'nde var olabileceğini göstermiştir.

Hükûmetin Osmanlı Türkçesi ile ilgili aldığı olumlu kararlardan biri de Osmanlı Türkçesinin üniversitelerde öğretilmesine yöneliktir. "...bilhassa 1935'lerden sonra günümüze kadar fakültelerin ilgili bölümlerinde (Türk Dili ve Edebiyatı ve Tarih bölümleri başta olmak üzere) Osmanlı Türkçesi dersi için a-b-c'sinden başlayarak okutulmuştur ve okutulmaktadır." (Ertek Morkoç, 2009, s. 129).

Ertek Morkoç (2009)'un verdiği bu bilgiyi O. Ergin (1937) şu ifadelerle doğrular:

“Arap yazısına gelince: Güzel Sanatlar Akademisine bağlı Şark Tezyini Sanatları Mektebinde 1936 senesi haziranından itibaren bu yazının öğretilmesine ve Üniversitede bir kürsü açılarak Arap yazısıyla yazılı meskûkâtın okunmasına ve siyakat yazısının talimine başlanmıştır.” (O. Ergin, 1937, s. 255). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere 1935-1936 yıllarında gerek Güzel Sanatlar Akademisinde gerekse üniversitelerde Osmanlı Türkçesi eğitimi verilmektedir. O. Ergin (2009)’in üniversiteden kasti İstanbul Üniversitesi ya da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi olmalıdır. Zira o tarihte Türkiye’de bu iki üniversite bulunmaktaydı. Öte yandan Özkan (2015)’ın verdiği bilgiye göre 1933 Üniversite Reformu ile kurulan İstanbul Üniversitesinde 1960’lı yıllarda Faruk Kadri Timurtaş tarafından Osmanlı Türkçesi dersi verilmektedir (s. 67).

1935 yılında kurulan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi de Osmanlı Türkçesi dersinin verildiği yükseköğretim kurumlarından. Fakültenin kuruluş amacı “...Türk ve Türkiye tarihine kaynaklık eden bütün eski dillerin öğretilmesi ve tetkik merkezlerinin fakültede kurulması ve Türk öğrencilerin yetişmesi...” (Baş & Yıldız, 2017, s. 375) olarak belirlenmiştir. Şüphesiz bu eski diller arasında Osmanlı Türkçesi de olacaktır. Nitekim Bilgi Edinme Kanunu kapsamında kurumdan aldığımız bilgiye göre Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde 1936 yılından itibaren Osmanlı Türkçesi dersi okutulmaktadır. Her ne kadar *DTCF*’nin ilk programlarında Osmanlı Türkçesi adı altında bir ders görünmese de *DTCF*’de Osmanlı Türkçesi eğitiminin verilmiş olması muhtemeldir.

1936 yılında *DTCF*’de Dil Genel Bilgisi, Türkoloji, Güneş Dil Teorisi, Kelime Kuruluşu ve Söz Kökleri isimli dersler okutulmaktadır (Ata, 2006, s. 33). Aynı fakültede 1940 ve 1943 yıllarında Garp Türkçesi adında bir ders okutulur (Ata, 2006, ss. 34-36). Osmanlı Türkçesinin Garp Türkçesi dersi adı altında okutulmuş olması muhtemeldir. Zira Türkçenin sınıflandırılma çalışmalarında Osmanlı Türkçesi; Eski Anadolu Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ile birlikte bu grupta yer alır. (bk. Osmanlı Türkçesi ile İlgili Genel Bilgiler).

DTCF’nin 1963-1964 eğitim-öğretim yılı mezunlarından Sami Önal eski yazı derslerini Sedit Yüksel’den aldığını söylemiş, Osmanlıca metinleri kolaylıkla çözebilmesini de Hasibe Mazıoğlu’na borçlu olduğunu ifade etmiştir (Önal, 2006, s. 326). 1967 yılında fakülteye başlayan Hadi Şenol ise Osmanlıca derslerini Olcay Önertoy’dan aldığını belirtmiştir (Şenol, 2006, s. 330). Her ne kadar fakültenin kuruluş yıllarında Osmanlı Türkçesi isminde bir derse rastlanmasa da bu ifadelerden hareketle 60’lı yıllarda *DTCF*’de Osmanlı Türkçesi adında bir dersin okutulduğu söylenebilir. Ancak *DTCF*’de Osmanlı Türkçesi isminde bir dersin hangi tarihten itibaren okutulduğu tespit edilememiştir.

Harf İnkılabı'ndan sonra Osmanlı Türkçesiyle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırıldığı kurumlardan biri de Güzel Sanatlar Akademisidir. Harf İnkılabı ile birlikte sadece eski yazı değil hüsnuhat sanatı da yasaklanmıştır. Ancak 1945 yılından sonra hat sanatına koyulan yasak kaldırılmış Güzel Sanatlar Akademisinde hüsnuhat dersleri verilmiştir (Okay, 2013, s. 239).

Tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere Türkiye'deki üniversitelerde Osmanlı Türkçesi eğitimi Harf İnkılabı'ndan 7-8 yıl sonra başlamış ardından giderek yaygınlaşmıştır. Ünver (1992)'in verdiği bilgiye göre 1992 yılı itibarıyla Osmanlı Türkçesi dersi Türk dili ve edebiyatı, halkbilimi, tarih, kütüphanecilik, arşivcilik bölümleriyle İlahiyat fakültelerinde zorunlu; Arap ve Fars filolojileri, dilbilimi, sanat tarihi ve felsefe bölümlerinde seçmeli ya da yardımcı ders olarak okutulmaktadır (s. 27). Öte yandan "1988 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu'ndaki rakamlara göre, bu yıl Osmanlıca'yı mecburi ders olarak okutan fakülte veya birimlere alınacak öğrenci sayısı 4133'tür. Bu dersi seçmeli veya yardımcı ders olarak okutan birimlere kaydolacak öğrenci sayısı ise 961'dir." (Ünver, 1992, s. 27). Aynı yıl içinde Osmanlıca eğitimi veren üniversite sayısı ise 24'tür (Ünver, 1992, s. 29).

Osmanlı Türkçesi konusunda verdiğimiz bu örnekler Harf İnkılabı'nın ilk yıllarında Osmanlı Türkçesi ve eski yazıya yönelik yasaklamaların ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Harf İnkılabı'nın yerleşmesi için elzem görülen bu yasaklamalar yeni harflerin halk arasında yerleşmesi neticesinde yumuşatılmıştır. Osmanlı Türkçesi özellikle özleştirmecilik anlayışının hâkim olduğu yıllarda çokça gündeme gelmiş, Osmanlı Türkçesinin tüm unsurlarıyla hayatımızdan silinmesini savunanlar da olmuştur. Ancak yukarıda verdiğimiz örnekler toplumun her kesiminden bireyin -devlet memuru, şair-yazar, akademisyen, doktor, sümerolog, köylü, çoban, âşık- eski harfleri sosyal hayatta kullanmayı sürdürdüğünü göstermektedir. Devlet politikalarının zamanla yumuşaması Osmanlı Türkçesi üzerindeki ideolojik bazı yasaklamaların kaldırılmasını sağlamıştır. Sonuç olarak artık ölü bir dil olan Osmanlı Türkçesinin, bazı bilim dallarına kaynaklık etmesi ve geçmişle kurulacak olan bağın bir vasıtası olması hasebiyle bugün bilimsel anlamda eğitim ve öğretimi yapılmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi'nde Liselerde Osmanlı Türkçesi Eğitimi

Osmanlı Türkçesi eğitimi ülkemizde son yıllarda çokça gündeme gelen bir konudur. Osmanlı Türkçesinin liselerde bir ders olarak yer alması her ne kadar son 20 yılda gerçekleşmişse de Osmanlı Türkçesinin bir ders olarak okutulması hususunda 1940'lardan bu yana çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu bölümde Harf İnkılabı'ndan sonra Osmanlı Türkçesinin liselerde öğretilmesini savunan bazı aydınların fikirleriyle, Osmanlı Türkçesinin günümüzde liselerde nasıl okutulmaya başlandığını aktaracağız.

Harf İnkılabı'nın ilk yıllarında yukarıda da bahsedildiği üzere eski harflerin yasaklanması neticesinde Osmanlı Türkçesi eğitimi yapılamamıştır. Sonrasında uygulamaya konulan dil politikalarının dilimizdeki Arapça ve Farsça kelimelerle dil bilgisi kaidelerini hedef alması ve bunda oldukça aşırıya kaçılması Osmanlı Türkçesinin aleyhine olmuştur. Sonuç olarak Osmanlı Türkçesi eğitimi Harf İnkılabı'nın ilk 15-20 yılı içinde yükseköğretim kurumları haricinde hemen hemen hiç düşünülmemiştir.

1940'lı yıllar Osmanlı Türkçesinin liselerde tedrisatının yapılması hususunda çeşitli fikirlerin zuhur etmeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde “özellikle Ahmet Emin Yalman ve Peyami Safa bu eleştirilerin sahibi olup, liselerde eski yazının öğretilmesi gereği üzerinde durmuşlardır.” (Şentürk, 2012, s. 41). Necmettin Sadak'ın, Yalman'a karşılık yazdığı 1940 tarihli bir yazıdan anlaşıldığı kadarıyla Yalman lisede tahsil gören Türk gençlerinin eskiden yazılmış olan eserleri anlayabilecek şekilde yetiştirilmesi gerektiğini söylüyor (Şentürk, 2012, s. 41). Yalman bu ifadelerle Osmanlı Türkçesinin doğrudan öğretimini dile getirmiyorsa da Osmanlı Dönemi'nde yazılan eserlerin okutulması cihetiyle Osmanlı Türkçesinin kısmi bir şekilde öğretilmesini öngörmektedir

Peyami Safa ise Osmanlı Türkçesinin liselerde öğretilmesi hususunda Yalman'a göre daha vazıh bir şekilde fikirlerini ifade etmiştir. 1940 yılında bir okuyucusu Peyami Safa'ya “küçük oğlum 11 yaşında, Arap harflerini bilmiyor. Kendisine bunu hususî olarak öğretmek istiyorum. Ne dersiniz? Görüyorum ki bugün ticarethanelerde, hatta devlet müesseselerinde Latin harflerinden başka Arap harflerini de iyi okuyup yazanları tercih ediyorlar. Ne düşündüğünüzü öğrenebilir miyim?” (Safa, 1976, s. 54) şeklinde bir soru yöneltir. Peyami Safa bu soruya karşılık olarak kanunun Arap harfleriyle okumayı değil yazmayı yasakladığını, dolayısıyla isteyen herkesin çocuğuna eski harfleri öğretebileceğini, bununla birlikte yeni harflere aktarılması gereken elli bin civarındaki kitabın henüz on tanesinin bile Latin harflerine aktarılmadığını bu sebeple gençlerin Latin harflerinin yanında eski harfleri de öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Safa, 1976, s. 55).

Bahsettiğimiz hadise 1940'lı yıllarda Osmanlı Türkçesiyle ilgili olarak birkaç meseleye ışık tutmaktadır. Zira bu olay, devlet kademelerinde ve ticari müesseselerde eski yazıyı bilen kimselerin tercih edildiğini, ailelerin de bu yüzden çocuklarına eski yazıyı öğretme gayreti içinde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu durum Osmanlı Türkçesinin resmî kurumlarda eğitiminin yapılmamasına karşın kimi ailelerin eski yazıyı çocuklarına öğrettiklerini göstermektedir. Öte yandan birçok eserin henüz Latin harflerine aktarılmamış olması en azından 1900'lü yılların yazarlarını yeni yazıdan okumak isteyenler

için bir problemdir. Peyami Safa bu sebeple Osmanlı Türkçesi öğretimini kaçınılmaz olarak görmektedir.

Peyami Safa 1956 yılında yazdığı bir yazıda lise öğrencilerine basit düzeyde Arapça ve Farsça kaidelerin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Safa, 1976, s. 192). Peyami Safa sonraki yıllarda liselerde Osmanlı Türkçesi öğretiminin yapılması gerektiğini de savunur. Farklı yıllarda yazdığı yazılarda da bu fikrini gündeme getirir. Özellikle Cumhuriyet neslinin millî kültürden kopacağını düşünen Peyami Safa bu duruma çare olarak şu düşünceleri paylaşır:

“Başka bir çare de üniversitelerimizdeki Arap harfleri öğretimini liselere teşmil etmektir ki birçok yazılarımda bu teklifi ben ileri sürdüm. Latin harflerini atmayı hiçbir zaman düşünmüş ve yazmış değilim.” (Safa, 1976, s. 232).

1959 yılında yazdığı bir yazıda “üniversitelerimizde okutulan Arap harflerini ve Osmanlıca’yı liselerimizde de öğretmelerini istiyoruz. Buna Türk kanunları engel değildir. Akıl kanunları da bunu emrediyor.” (Safa, 1976, s. 247) diyen Safa başka bir yazısında da aynı konuyu gerekçeleriyle şöyle açıklar:

Latin harfleri kalkamaz. Fakat gençleri not tutarken veya çok acele bir şey yazarken Arap harflerinin mucize denecek kadar rahat ve çabuk, işlek yazma ve okuma kolaylığından mahrum etmemek ve onlara tarihimizin, edebiyatımızın şaheserlerini ve kaynaklarını hakiki metinlerinden okuma imkânını vermek için, bugün Edebiyat Fakültelerinde öğretildiği gibi liselerde de Arap harflerini öğretmek şart olduğuna kaniim (Safa, 1976, s. 274).

Yukarıda da görüldüğü üzere Peyami Safa 1940’lı yıllardan başlayarak Osmanlı Türkçesinin liselerde öğretimi üzerine muhtelif yazılar yazmıştır. 1950’li yıllarda bu fikrini daha vazih bir şekilde dillendiren Safa’ya göre millî kültürün devamının sağlanması, yeni neslin geçmişin kültürel değerlerini özümsemesi, geçmişte yazılan ve edebî ve kültürel kıymeti haiz olan eserlerin yeni nesil tarafından okunabilmesi için Osmanlı Türkçesi öğretimi şarttır. Ona göre eski harflerin yazımındaki kolaylık da eski harflerin öğretiminin yapılmasının sebeplerindedir.

Bu konuda görüş bildiren isimlerden biri de Mehmet Kaplan’dır. Kaplan “...kültürümüzün eski kaynaklarını bilmenin lüzumundan bahsediyor ve bizim kültür dilimiz olan Osmanlıca’yı liselerimize bir ders olarak konmasını teklif ediyordu.” (Emil, 2015, s. 31).

Kaplan, bu görüşlerini aktardığı *Osmanlıca, Türkçe, Öz Türkçe* adlı yazısında hem Osmanlı Türkçesi öğrenmenin lüzumu üzerinde durmuş hem de dönemin öz Türkçecilerini eleştirmiştir. Kaplan (2014) Osmanlıca'nın kültürel bir öneme haiz olduğunu aktarmış ve Osmanlıca'nın ardında 1000 yıllık bir medeniyet olduğunu, dilimize giren Arapça ve Farsça kelimelerin ise atalarımızın kutsallık atfettikleri yüzlerce kitaptan aktarıldığını ifade etmiştir (s. 140). Dolayısıyla Osmanlıca'yı bilmek geçmişte yaşayan insanların duygu ve davranış tarzlarını tasavvur etmek açısından önemlidir (Kaplan, 2004, s. 140).

Kaplan (2014)'a göre yeni nesil "bin yıllık mazisini bilmek mutlaka Osmanlıca öğrenmek mecburiyetindedir. Bu, mutlaka Osmanlıca'yı yeniden diriltmek manasına gelmez." (s. 140). Kaplan bu cümleyle yeni neslin Osmanlıca bilmesi gerektiğini vurguladığı gibi Osmanlıca'nın diriltilmesine taraftar olmadığını da ifade etmiştir. Safa'nın da üzerinde durduğu bu husustan hareketle eski harflerin ve Osmanlı Türkçesinin öğretilmesini savunan kimselerin Osmanlı Türkçesini canlandırmakla itham edildikleri anlaşılmaktadır. Ancak her iki isim de böyle bir gayelerinin olmadığını, Osmanlı Türkçesinin öğretimini millî bir vazife, kültürel devamlılığın bir gerekliliği olarak gördüklerini ifade ederler. Kaplan (2014) aynı yazıda bu amacını şu sözlerle dile getirir:

Alain, modern olmak için, insanlık tarihini, kültür vasıtasıyla yeniden yaşamak lazım geldiğini söyler. Bir milletin gençleri de, hâlihazırın mânasını anlamak için, mazisini derinden bilmelidir. Bu eski eserler, bize ne öğretecek diye soruyorlar. Bin yıl, nasıl düşündüğümüzü, nasıl yaşadığımızı, nasıl hissettiğimizi. Bunu bilmek az şey midir? (s. 140).

Kaplan 1967 yılında yayımlanan bu eseriyle her ne kadar Peyami Safa kadar vazih bir üslupla ifade etmese de gençlerin geçmişin eserlerini, onların dilini öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Osmanlı Türkçesinin liselerde bir ders olarak okutulması gerektiğini savunan isimlerden biri de Nizamettin Nazif Tepedelenlioğlu'dur. Tepedelenlioğlu 1960'lı yıllarda yayın hayatını sürdüren Yeni İstiklal gazetesinin 231. Sayısında *Eski Harflerimiz İçin Umumi Af İstiyorum* başlıklı bir yazı yayımlar.² Tepedelenlioğlu bu yazıda, Latin harflerinin okuryazar oranlarını artırmada başarılı olduğunu ancak Latin harflerinin yerleşmesini

² Söz konusu yazı Rekin Ertem'in *Elifbe'den Alfabe*'ye adlı eserinin 385-387. sayfalarında yer almaktadır. Ertem yazının tarihini belirtmemiştir ancak Tepedelenlioğlu'nun "Türkiye Cumhuriyeti'nin kırk beş yaşındaki hâlis Türk ve Müslüman vatandaşlarının yüzde doksan dokuz onda dokuzu eski Türk harflerini bilmemektedir..." ifadesinden yazının 1968 yılında yazılmış olabileceği düşünülmektedir.

sağlamak adına eski harflerin adeta aforoz edildiğini, bu sebeple de medeniyetimizin asırlık eserlerinin kültürümüzden silinmeye başladığını belirtmektedir. Buna karşılık eski harflerin kimi zaman gizli kimi zaman da aleni olarak öğretildiğini söyleyen yazar, son yirmi yılda bazı talihli çocukların eski harfleri öğrenebildiklerini vurgular (Ertem, 1991, ss. 385-386).

Yazar yazının devamında şu sözlerle Osmanlı Türkçesi eğitiminin resmî eğitim kurumlarında icra edilmesi temennisini vurgulamaktadır:

“Eski harflerin resmî ve klasik tahsil kadroları içinde ciddi bir surette ele alınmasının zamanı gelmiştir. Zerre kadar korkulmasın: Eski harflerin okutulması ve Osmanlıcanın bilinmesi Latin harflerini ne ortadan kaldırır, ne de zedeler.” (Akt., Ertem, 1991, s. 386).

Bu ifadelerle eski harflerin öğretilmesi neticesinde Latin harflerine hanel geleceğini düşünen kimselere seslenen yazar yazısını “edebiyatımızın, tarihimizin 1928’den önceki devirlerini eski harflerimizle okuyup öğrenmek hakkında yeni nesilleri daha fazla mahrum edemeyiz.” (Akt., Ertem, 1991, s. 387) diyerek sonlandırır. Bu tarihte üniversitelerde Osmanlı Türkçesinin öğretildiği bilindiğine göre yazarın Osmanlı Türkçesi eğitimi yapılmasını istediği resmî kurumlar elbette liselerdir.

1970’li yıllarda liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi meselesi hakkında görüş beyan eden isimlerden biri de tarihçi ve akademisyen kimliğiyle tanınan İ. Metin Kunt’tur. Metin Kunt 27 Mayıs 1976 tarihinde Politika gazetesinde yazdığı *Liselerde Osmanlıca* adlı yazıda Osmanlı Türkçesi eğitiminden bahsetmiştir. Yazara göre Osmanlı Türkçesinin güç bir lisan olduğu fikri abartılıdır. Osmanlı Türkçesinde her ne kadar Arap ve Fars dil kaidelerinin tesiri olsa da bugün bile bu dili öğrenmek isteyen bir kişi bir iki ay içinde eski yazıyı söker. Eski yazıyı öğrenmek hem anlatıldığı kadar zor değil hem de oldukça lüzumludur. Yazar buna karşın yeni yazıya çevrilen eski harfli eserlerin nicelik olarak azlığından yakınırken yeni yazıya aktarılan eserlerin yanlışlarla dolu olduğunu ifade eder (Ertem, 1991, ss. 391-392).

Kunt Politika gazetesinde yayımladığı bu yazıda Osmanlı Türkçesinin liselerde neden bir ders olarak yer alması gerektiğini şöyle açıklar:

Gerçi üniversitelerimizde belirli bölümlerde eski yazı öğretilmekte ama Türk toplumunun nereden gelip nereye gittiğini daha sağlıklı bir şekilde tartışabilmek ve saptayabilmek istiyorsak amacımız çok daha yüksek sayıda öğrencinin geçmiş kültürümüzle doğrudan doğruya ilişkisini sağlamak olmalı. Bu amaç için de lise programında eski yazı “Osmanlıca” öğrencilerin seçerek okuyabileceği bir ders olarak yer almalı. Orta eğitimde Arapça ve Farsça öğretiminin aksine, Osmanlıca öğretimini

gerçekleştirmenin hiç de zor olmayacağına ve çok daha büyük yararlar sağlayacağına inanıyorum (Akt., Ertem, 1991, s. 393).

Kunt'un bu fikirleri, 1970'li yıllarda Osmanlı Türkçesinin seçmeli bir ders olarak okutulmasını önermesi bakımından önemlidir. Zira bugün Osmanlı Türkçesi sosyal bilimler ve imam hatip liseleri hariç ortaöğretim kurumlarımızda seçmeli olarak okutulmaktadır. Öte yandan Kunt'un ortaöğretim kurumlarında Osmanlı Türkçesi öğretimini Arapça ve Farsça öğretiminden daha faydalı görmesi o dönemde ortaöğretim kurumlarında Arapça ve Farsça derslerinin okutulması hususunda önerilerin olduğunu da göstermektedir.

1980'li yıllarda Osmanlı Türkçesi ile Arapça ve Farsçanın liselerde eğitimi meselesi müstakil yazılar dışında çeşitli konferans ve sempozyumlarda da dile getirilir. 1981 yılında yapılan "Atatürk'ün Yolunda Türk Dil Devrimi" isimli sempozyumda konuşan Tezcan (1981) kimi isimlerin Türk aydınının gerçek bir aydın kimliğine sahip olabilmesi için Osmanlıca bilmeyi ve anlamayı bir ön koşul olarak gördüklerini söyler (s. 135). Tezcan (1981) aynı konuşmada Türk aydınının Osmanlıca anlayabilmesi için okullara Arapça ve Farsça derslerinin koyulması gerektiğini söyler ve bu durumun sakıncalarına değinir (s. 135). Tezcan'ın bu bildirisi 80'li yıllardaki Osmanlı Türkçesi eğitimi meselesinin bilimsel toplantılarda lehte ya da aleyhte dile getirildiğini göstermektedir.

Başka bir tartışmanın ise Türk Tarih Kurumunun tertip ettiği "Harf Devrimi'nin 50. Yılı" isimli sempozyumda yaşandığı görülmektedir. Bu sempozyumda da kimi oturumlarda Osmanlı Türkçesinin liselerde öğretilmesi gündeme gelmiş ve hararetle tartışmalar yaşanmıştır.

Bu tartışmalar içinde Osmanlı Türkçesinin liselerde öğretilmesi gerektiğini savunan isimlerden biri Uygur Kocabaşoğlu'dur. Kocabaşoğlu, Harf İnkılabı'ndan sonra da Arap harflerinin öğretilildiğini, özellikle 1950'den sonra din eğitiminin hızlanması neticesinde eski harflerin yaygınlık kazandığını hatta 1980'li yıllarda ikili bir alfabe düzeninin ortaya çıktığını ifade eder. Kocabaşoğlu buna ek olarak eski harflerle Osmanlı Türkçesi eğitiminin ilk yıllarda garipsendiğini ancak günümüzde alanında uzman dil bilimci ve tarihçilerin yetiştirilmesi için Osmanlı Türkçesi eğitiminin elzem olduğunu söyler (Kocabaşoğlu, 1981, s. 122). Kocabaşoğlu (1981)'nin bu konudaki önerisi şöyledir:

Bunun için üniversitelerin dilbilim ve tarih bölümlerinde eğitimin yeniden düzenlenmesi yetmeyebilir. Çözüm olarak, bu dallara öğrenci yetiştirecek ve klasik dillerin yanı sıra Osmanlıca eğitimi de yapacak Batı'daki klasik "gimnazyum" benzeri

bir ya da birkaç lisenin kurulması düşünülebilir. Ancak eski harflerin veya Osmanlıca derslerinin tüm liselere mecburi olarak konmasının hiçbir pratik yararı olmayacaktır (s. 122).

Sempozyumda Kocabaşoğlu'nun fikirlerini İlber Ortaylı'da destekler. Ortaylı (1981) Türkiye'de gimnazyum tarzı okulların kurulmak istendiğini, bu okullarda da Latince, Yunanca, Arapça, Farsça ve Osmanlıca öğretileceğini, bu sayede genç yaşta bu dillerde ihtisas eğitimi alacak olan gençlerin dilbilim ve tarihçi olacaklarını ifade etmiştir (s. 142). Ortaylı (2018) günümüzde kaleme aldığı bir eserinde de “bu konuda 20. yüzyılın başındaki aydınlar radikaldir. Osmanlı mirasının ölmesi öyle kolay değildir, Osmanlıca öğrenilir. Yabancı talebenin on beş günde öğrendiği harfleri ve okumayı sökmeyi bizimki de on beş günde öğrenir; söz konusu Çince değildir.” (s. 356) diyerek bu konudaki fikirlerini beyan etmiştir.

Aynı konferansta Ekrem Üçyiğit'te görüşlerini ifade etmiştir. Üçyiğit (1981) burada Osmanlı Türkçesinin liselerde ders olarak okutulmasının tartışmaya konulmasını önermiş ve bazı kesimlerin Batı kaynaklı dillerin öğretimi hususunda oldukça hürmetkâr oldukları hâlde Osmanlı Türkçesinin eğitimine kati surette karşı çıkmalarını eleştirmiştir (ss. 133-134).

Konferansta konuşan Bahriye Üçok'un ifadeleri 1980'li yıllarda liselerde Osmanlı Türkçesi eğitiminin ciddi anlamda tartışıldığını gözler önüne sermektedir. Üçok (1981) siyasetçiler arasında *Kur'an-ı Kerim*'in Arapçasının, Arap harflerinin ve Osmanlıcanın liselerde zorunlu olarak okutulması gerektiğini savunanlar bulunduğunu ifade etmiştir (s. 143). Üçok konuşmasının devamında kimi profesörlerin Arap harflerinin liselerde mutlaka okutulması gerektiğini TRT'de dillendirdiklerini, bazı siyasi parti başkanlarının da benzer fikirleri beyan ettiğini hatta küçük yaşlardaki çocuklara Arap harflerinin öğretildiğini ve liselerde Osmanlı Türkçesi eğitiminin Atatürkçülükle bağdaşmadığını vurgulamıştır (Üçok, 1981, ss. 143-144).

Üçok'un bu ifadeleri o gün için Osmanlı Türkçesi eğitiminin siyasi mekanizmalar içinde de gündeme geldiğini göstermektedir. 80'li yılların başında Osmanlı Türkçesi eğitimi ciddi anlamda tartışılır bir duruma gelmiş; siyasiler, akademisyenler, siyasi parti başkanları bu konudaki fikirlerini beyan etmişlerdir. TRT'de konuyla ilgili açıklama yapanlar dahi olmuştur.

Attila İlhan da 1980'li yıllarda liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi tartışmalarına dâhil olur. İlhan 1983 yılında liselere Arapça dersinin konulması üzerine yazdığı bir yazının başlığını “*Arapça Yetmez*” olarak belirler. İlhan'ın fikirleri özetle şöyledir:

Millî bir nitelik kazanan Batılı milletler geçmişte Hristiyan ümmet kültürüne mensuptu. Bu Hristiyan milletlerin her biri ulusal devletler kurduktan sonra da Hristiyan ümmet kimliğinin taşıyıcısı durumunda olan Latince ve Yunancayı okullarında ders olarak okuttular. Bu minvalde ümmetçi İslam kültüründen gelen Türkler, Latince ve Yunancaya rağbet etmektense bizzat bir unsuru oldukları ümmetçi İslam kültürünün taşıyıcısı olan Arapça ve Farsçayı okullarında ders olarak okutmalıydılar. Bu Batılı bir anlayışın gereğidir (İlhan, 1998, ss. 50-52).

Arapçanın liselerde öğretimine destek veren İlhan yazısını şöyle bitirir:

Bana sorarsanız, aynı şey Farsça içinde düşünölmeli, üstelik Türkçe derslerine “Osmanlıca” dersi de eklenmelidir. Osmanlıca, Türklerin yüzyıllar boyunca geliştirdikleri özgün bir dil, Arapçadan da Farsçadan da yararlanmış ama ikisi de olmamış; yeni Türk kuşakları Osmanlıcaı anlayabilmelidir ki gelecekle geçmiş arasındaki köprüyü sağlam kurabilsinler (İlhan, 1998, s. 52).

İlhan bu fikirleriyle konunun sıkça gündeme geldiği 80’li yıllarda liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimini desteklediğini açık bir şekilde ifade etmiştir. Yalsızuçanlar (2013) aynı dönemde Attila İlhan dışında Murat Belge, Samiha Ayverdi, Ahmet Kabaklı, İlber Ortaylı, Nihat Sami Banarlı gibi isimlerin de Osmanlı Türkçesi eğitimini savunduklarını ifade eder (s. 14).

Ünver (1992) bir makalesinde “son olarak, geçen yıl toplanan Millî Eğitim Şurası gündemine de gelen, Osmanlıcanın orta öğretim kurumlarında da okutulması düşüncesi üzerinde durmak istiyoruz.” (s. 29) şeklinde bir cümle kurar. Bu cümleden anlaşıldığı üzere Osmanlı Türkçesinin liselerde okutulması meselesi 19. Millî Eğitim Şûrası’ndan önce 13. Millî Eğitim Şûrası’nda gündeme gelmiştir. Ancak bu şûrada liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi konusunda bir karar alınmamıştır. Yine de konunun şûrada gündeme gelmesi liselerde Osmanlı Türkçesi eğitiminin gittikçe kabul gördüğünü göstermektedir.

Osmanlı Türkçesinin liselerde bir ders olarak okutulması meselesi 2008 yılında yapılan “80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu”nda Yasemin Ertek Morkoç tarafından gündeme getirilir. Ertek Morkoç (2009) yukarıda Kocabaşoğlu ve Ortaylı’nın da bahsettiği edebiyat liselerinin açılmasından bahsetmiş, ardından da “buralarda denemek açısından tercih etmek isteyen öğrencilere Osmanlıca dersi seçmeli olarak okutulabilir.” (s. 133) önerisinde bulunmuştur. Ertek Morkoç bu fikriyle hem edebiyat

eğitiminin müstakil bir okul kapsamında icra edilmesini önermiş hem de seçmeli Osmanlı Türkçesi dersinin bu liselerde verilmesinin daha isabetli olacağını ifade etmiştir.

Harf İnkılabı'ndan bu yana özellikle 1950'li yıllardan sonra gündeme gelen liselerde Osmanlı Türkçesi dersi nihayet 2000'li yıllarda kısmi de olsa lise müfredatına girer. Osmanlı Türkçesi yukarıda da ifade ettiğimiz üzere ilk kez sosyal bilimler liselerinde bir ders olarak okutulur. Bu okulların amaçları arasında edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında üstün nitelikli öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına hazırlanması, öğrencilerde geçmiş nesiller ile günümüz insanı arasında ortak duyguların uyanmasını sağlamak ve öğrencilerin Türk milletinin sanatsal ve kültürel birikimini anlayıp yorumlayabilmesini sağlamak vardır (Boybeyi & Boybeyi, 2007, s. 52). Bu doğrultuda sosyal bilimler liselerinde okutulan derslerden biri de Osmanlı Türkçesidir. Osmanlı Türkçesi dersinin sosyal bilimler liselerinde 10, 11 ve 12. sınıflarda ikişer saat olarak okutulduğu görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018, s. 4). Bu ders için 29.07.2016 karar tarihli ve 54 karar sayılı yeni bir program hazırlanmış ve 2011 yılında hazırlanan Sosyal Bilimler Lisesi Osmanlı Türkçesi Dersi (10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programları kademeli olarak kaldırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı[MEB], 2016a, s. 385). Hâlihazırda bu program doğrultusunda dersler devam ettirilmektedir.

Osmanlı Türkçesi eğitimi 2014 yılında yapılan 19. Millî Eğitim Şûrası'nda da gündeme gelmiştir. Şûrada Osmanlı Türkçesi dersi ile ilgili alınan karar ve düşünceler şöyledir:

"Osmanlı Türkçesi" dersinin zorunlu bir ders olarak bütün liselerin öğretim programlarında yer alması önerisi görüşülürken, "Osmanlı Türkçesi" dersinin, bütün liseler yerine Anadolu imam hatip liselerinde zorunlu ders olması yönünde değiştirilmesi yönünde önerge verildi. Yapılan oylama sonucu değişiklik önergesi görüşmeye açıldı.

Söz alan bir üye, "Osmanlıca'nın saraylarda konuşulan dil" olması nedeniyle zorunlu bir ders olmaması gerektiği yönünde görüş bildirdi. Komisyonunda önergeyi veren üye ise Osmanlıca'nın tüm liselerde zorunlu ders olmasının, gençlerin yüksek yararına bir adım olacağını ifade etti. Müzakerelerin ardından, "Osmanlı Türkçesi dersinin, bütün liseler yerine Anadolu imam hatip liselerinde zorunlu ders olması" şeklinde değiştirilen öneri kabul edildi. ("19. Milli Eğitim", t.y.).

Alınan bu karardan sonra Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2018 yılında hazırladığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri incelendiğinde Osmanlı Türkçesi dersinin sosyal bilgiler liselerinde ortak ders, imam hatip liselerinde meslek dersi, diğer lise türlerinde ise seçmeli ders kapsamında okutulduğu görülmektedir (MEB, 2018). Ancak Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Sanat veya Spor Programı/Projesi uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde Osmanlı Türkçesi dersinin zorunlu olmadığı ibaresi bulunmaktadır (MEB, 2018, s. 20). Bu bilgilerden hareketle Osmanlı Türkçesi dersinin sosyal bilimler liseleri ile imam hatip liselerinde zorunlu olarak okutulmakta olup proje kapsamındaki imam hatip liseleri ile diğer lise türlerinin hepsinde seçmeli olarak okutulduğu anlaşılmaktadır. Liselerde Osmanlı Türkçesi derslerini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri, Tarih, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri okutmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı[MEB], 2014b).

MEB söz konusu okullar dışında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü eliyle de Osmanlı Türkçesi kursları vermektedir. Bu minvalde 2016 yılında “Osmanlı Türkçesi Öğreticiliği” 2017 yılında “Osmanlı Türkçesinde Arapça-Farsça Kurallar”, “Osmanlı Türkçesinde Arşiv Metinleri ve Edebî Metinler”, “Osmanlı Türkçesinde Kolay Metinler”, “Osmanlıca'da Türkçe Kelimelerin İmlası” isimleriyle çeşitli kurslar verilmiştir. MEB'in kursları dışında kimi özel teşebbüsler de Osmanlı Türkçesi kursları düzenlemektedirler. Kimi süreli yayınlar da eski harflerle yayın yaparak Osmanlı Türkçesi eğitiminin yaygınlaşmasına katkı sağlamakta ve Osmanlı Türkçesinin öğrenilmesi hususunda ilgi uyandırmaktadır. Dergâh dergisinin kimi eski sayılarından bazı bölümlerin eski yazıyla yeniden çıkarılması, Hanyalı Konya, Çelimli Çalım gibi dergilerin isimlerinin eski harflerle neşredilmesi ve Osmanlıca dergisi bu duruma örnektir. Keşkül dergisi 2013 yılında yayımladığı 25. sayısında “Osmanlıca” dosyasına yer vermiş, derginin bu sayısında konuyla alakalı kuşatıcı yazılar yayımlanmıştır.

Günümüzde liseler dışında “üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Tarih, Sosyal Bilgiler, Kütüphanecilik, Sanat Tarihi gibi bölümlerinde” (Akpınar, 2016, s. 8) Osmanlı Türkçesi eğitimi verilmektedir. Yine üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinde de Osmanlı Türkçesi eğitimi verildiği bilinmektedir (Calp, 2017, s. 1682). Öte yandan Osmanlı Türkçesi; İlahiyat, Felsefe ve Sosyoloji gibi bölümlerde de seçmeli ya da zorunlu olarak öğretilmektedir (Ergüzel, 2015, s. 39). Ateş (2010) günümüzde üniversitelerden yılda 16000 öğrencinin Osmanlı Türkçesi eğitimi alarak mezun olduğunu ifade etmektedir (s. 97).

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

İnsan yapısı gereği toplumsal bir varlıktır. Yaşamının her anında topluluğa ihtiyaç duyan insanoğlu birlikte hareket etmenin zorunluluğunu kavramış ve bu kavrayışın neticesinde büyük medeniyetler inşa etmiştir. İnsanın bilim, sanat, kültür, mimari, edebiyat ve akla gelebilecek her alanda, bugün geldiği noktanın temelinde geçmişte atılan bir adımın olması kaçınılmazdır. Bu bağlamda insanoğlunun özü ve insanın davranışsal psikolojisi birlikte hareket etmeye oldukça uygundur.

Son yıllarda eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar öğrencinin öğrenme ortamında aktif olmasını gerektirmektedir. Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye bırakıldığı bu yeni anlayış, öğrencinin nesnel bilgidен şüphe ederek bilgi edinme yollarını aramasını gerektirmektedir. Öğrenci bu sayede, bilgiyi edinme amacıyla hem birincil kaynaklara yönelecek hem de bilgiyi ararken sosyal gelişimini sağlayacaktır. Günümüzde öğrencinin öz düzenleme yaparak kendi öğrenmelerine yön verdiği, öğretmenin ikinci planda kalarak öğrenciye öğrenmeyi öğrettiği yeni nesil eğitim anlayışı kapsamında çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi işte bu yöntemlerden biridir. “Öğrenme sürecinde öğrencilerin, ortak bir amaç doğrultusunda gruplara ayrılarak öğrenilecek bilgileri birbirlerine yardım ederek öğrenmeleri İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı’nın temelini oluşturmaktadır.” (Uzunboylu & Hürsen, 2011, s. 112). Bu yöntemin “başlıca temsilcileri J. Dewey, Vygotsky, Slavin, Piaget, Bandura ve Kagan’dır.” (Akinoğlu, 2013, s. 165).

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda öğrenmelerini gerektirir. Bu durum öğrencilerin yardımlaşmalarını, birbirlerini kontrol ederek sosyalleşmelerini, eksik ve güçlü yönlerini fark edebilmelerini sağlayacak ayrıca öğrenme motivasyonunu en üst düzeye çıkaracaktır. Ancak unutulmamalıdır ki yapılan her grup çalışması iş birliğine dayalı bir yöntem değildir. İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi’nde öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve davranışların edinimi için kimi ilkelerin uygulanması esastır. Bu ilkeler kısaca şöyledir:

Grup ödülü, küme amaçları, bireysel sorumluluk, olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, toplumsal beceriler, küme işleyişinin değerlendirilmesi, küme büyüklüğü, karma küme, başarı için eşit fırsat (Tok, 2017, s. 195). Bu ilkelere göre sınıf belli gruplara ayrılır. Grupta yer alan öğrenci sayısı en az 2 en çok 6 kişi olmalıdır (Uzunboylu & Hürsen, 2011, s. 13). Grupta yer alan öğrenciler karma başka bir deyimle de heterojen olmalıdır. Öğrenciler cinsiyet, yaş, akademik başarı, bilgi ve beceri bakımından dengeli bir şekilde gruplara dağıtılmalıdır (Tok, 2017, s. 196).

İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nde bir grup amacı belirlenmeli, grubun her üyesi o amaç doğrultusunda hareket etmelidir. Burada her öğrenciye bireysel sorumluluklar verilir ve eşit başarı fırsatı ile her öğrencinin çalışmalara katılımı sağlanır. Öğrenciler arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi için de grup ödülüne başvurulur. Bu sayede her öğrenci grubun bir parçası olmayı benimser ve grubun her üyesinin başarılı olabilmesi kendi çalışmaları kadar diğer arkadaşlarına da bağlıdır. Bu durum öğrencilerin birbirlerini güdülemeleri ve birbirlerinin çalışmalarına katkı sağlamaları için elzemdir. Öğrencilerin bu yöntemde sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirebilmeleri için küme düzenleri de oldukça önemlidir. Bu yöntemde öğrencilerin yüz yüze iletişim kurabilmelerini sağlayacak oturma düzenleri kullanılmalıdır. Çalışmaların ardından grup ödülünün yanında bireysel değerlendirmenin yapılması da öğrencilerin öğrenme düzeylerini görme açısından önemlidir.

İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi kapsamında birçok öğrenme tekniği geliştirilmiştir. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, Takım Oyun Turnuva, Takım Destekli Bireyselleştirme, İş Birlikli-Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon, Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw), Karşılıklı Sorgulama bu tekniklerin isimleridir (Çubukçu, 2014, ss. 516-518).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği'nde öğretmen dersle ilgili ayrıntıya inmeden bir sunum yapar, ardından öğrencilerin anlatılan konu üzerinde çalışma kâğıdı vasıtası ile grup olarak çalışmaları ve eksiklerini tamamlamaları sağlanır. Öğrencilere düzenli olarak yapılan bireysel kuizlerle de öğrencilerin gelişimleri takip edilir. Son olarak yapılan kuizler neticesinde en başarılı olan grup ödüllendirilir (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak & Aslan Efe, 2008, ss. 29-31).

Takım Oyun Turnuva'da ise gruplara dağıtılan çalışma kâğıtları ile grubun konuya çalışması sağlanır. Öğrenciler konuya çalıştıktan sonra her gruptan seçilen bir öğrenci grubu temsilen turnuvaya katılır. En yüksek puanı alan grup başarılı olur (Akinoğlu, 2013, s. 166). Biz de yaptığımız çalışmada Osmanlı Türkçesi okuma becerilerine uygun olduğunu düşündüğümüz bu tekniği kullandık.

Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği ise daha çok matematik dersinde kullanılır. Bu teknikte her öğrenci seçtiği bir öğrenciyle konuya çalışır, ardından öğrenciler ünitenin alt bölümleriyle ilgili küçük bir test ile ünitenin tamamıyla ilgili bir izleme testi çözerler. Öğrenciler birbirlerinin testlerini puanlarlar. Her hafta yapılan testlerden alınan bu puanlar grubun puanını oluşturur. Öğrencilerin tamamı bu konunun standart puanını aştıysa öğrenciler ödüllendirilir (Çubukçu, 2014, ss. 516-517).

İş Birlikli-Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon Tekniği ise daha çok ilköğretimin üst kademelerinde yazma ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılır. Bu teknikte

öğretmen ikişer kişilik okuma gruplarıyla çalışır. Yine ikişer kişiden oluşan çalışma takımları da birbirlerine okuma ve yazma becerileri konusunda destek olurlar. Gruplar öğretmen tarafından verilen okuma yazma ödevlerinde gösterdikleri performansa göre ödüllendirilir (Çubukçu, 2014, s. 517).

Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw) Tekniği'nde ise her gruba aynı ünite verilir. Gruptaki her öğrenci ünitenin bir konusunu alır ve çalışır. Ardından her gruptan aynı konuyu alan öğrenciler uzmanlık gruplarında bir araya gelirler ve konuyu tartışırlar. Daha sonra uzmanlık gruplarından kendi gruplarına dönen öğrenciler kendi konularını gruptaki arkadaşlarına anlatırlar. Öğretmen tüm bu etkinliklerden sonra gruba üniteyle ilgili sınav yapar (Çubukçu, 2014, ss. 517-518). Bizim de çalışmamızda kullandığımız diğer bir teknik Jigsaw tekniğidir.

Karşılıklı Sorgulama Tekniği'nde ise öğretmen konuyu anlatır. İkili ya da üçlü gruplara ayrılan öğrenciler konuyla ilgili olarak birbirlerine soru sorarlar ve bu soruları cevaplandırır. Öğretmen örnek soru kalıpları sunabilir (Çubukçu, 2014, s. 518).

İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin kullanılması öğrencilerin kimi duyuşsal becerilerinin gelişmesinde etkilidir. Bu yöntemin klasik öğretim yöntemlerine üstünlüğü şöyledir:

1. Yüksek başarı ve iyi kavrama
2. Muhakeme stratejilerinin kullanılmasında artış ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması
3. Öğrencinin arkadaşlarına ve derse karşı olumlu davranış göstermesi
4. Öğrencinin kendine olan güveninin artması
5. Öğrencinin olaylara değişik açıdan bakabilmesi
6. Öğrencilerin başkalarıyla iletişim yeteneğinin gelişmesi
7. Daha az rahatsız edici davranış ve daha fazla konuya yoğunlaşma
8. Yüksek motivasyon
9. Öğretmene karşı saygının artması
10. Başkalarını anlama ve başkaları tarafından anlaşılma
11. Sorumluluk bilincinin artması (Efe *vd.*, 2008, ss. 2-4).

Yöntemin yukarıda sağladığı faydalar yanında Osmanlı Türkçesi gibi bir ders için oldukça uygun olduğu aşikârdır. Nitekim Osmanlı Türkçesi öğretimi karşılıklı etkileşimin yoğun olarak yaşandığı bir öğretim ortamı gerektirir. Osmanlı Türkçesi eğitimi esnasında anında dönüt düzeltme yoluyla, öğrenci tarafından yapılan okuma hataları asgari düzeye indirilebilir. Aksi takdirde okuma hatalarının artarak devam etmesi kaçınılmazdır. Bugün teknoloji ve basın yayım faaliyetlerinin de gelişmesiyle kişinin Osmanlı Türkçesi metinlerini

okurken yaptığı hataları anında düzeltmesi mümkündür. Ancak sınıf ortamında klasik yöntemlerle öğretmenin her öğrencinin okuma hatasını anında düzeltmesi zordur. Öte yandan sosyal ilişkileri kuvvetli olmayan kimi öğrencilerin okuma hatalarını sınıf içinde açık bir şekilde dile getiremeyeceği de düşünülmelidir. Ayrıca önceden *Kur'an-ı Kerim* okumayı bilen yani Arap harflerini tanıyan öğrencilerin, Arap harflerini hiç görmemiş bir öğrenciye göre Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma hususunda daha hızlı gelişim göstermesi muhtemeldir. Öğrenciler arasında oluşabilecek seviye farkını göz önünde bulundurarak düzenlenecek eğitim faaliyetleri içinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi iyi bir alternatif olacaktır. Bu sayede hızlı okuyan öğrenci yapılan çalışmalarla okuma becerilerini geliştirirken aynı zamanda yavaş okuyan ya da hiç okumayan arkadaşlarının öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Problem bölümünde belirttiğimiz üzere Osmanlı Türkçesi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında iş birliğinin de bulunması Osmanlı Türkçesi dersinde bu yöntemin kullanılmasını gerektiren başka bir durumdur. Saydığımız bu gerekçelerden hareketle İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Osmanlı Türkçesi eğitimi için en uygun yöntemlerden biri olduğunu düşünmekteyiz. Bu sebeple çalışmamızı İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'ni kullanarak gerçekleştirdik.

Liselerde Osmanlı Türkçesi Eğitimi Üzerine Yapılan Akademik Çalışmalar

Yaptığımız alanyazın taramasında Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan akademik çalışmaların 2010 yılından sonra arttığı ve bu çalışmaların özellikle Osmanlı Türkçesi eğitiminin gündemde olduğu son yıllarda yapıldığı görülmektedir. Öte yandan Osmanlı Türkçesi eğitimi konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğu makale düzeyindedir. Konuyla alakalı bizim tespit ettiğimiz 11 adet makale mevcuttur. Bu makalelerin 5 tanesi yükseköğretim kurumlarındaki Osmanlı Türkçesi eğitimi ile ilgiliyken 5 tanesi liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi ile ilgilidir. 1 makale de hem liselerde hem de üniversitelerde Osmanlı Türkçesi eğitimini kapsamaktadır.

Konunun gündeme geldiği 2 farklı sempozyum tespit ettik. Bu sempozyumlar doğrudan Osmanlı Türkçesi eğitimini konu almamakla birlikte bu sempozyumlarda Osmanlı Türkçesi eğitimi ile ilgili bildirimler sunulmuştur. Yapılan çalışmalar nicelik olarak analiz edildiğinde oldukça yetersizdir. Nitekim konunun son yıllarda sıkça gündeme gelmesi konuyla ilgili yapılacak olan çalışmaların artacağını da göstermektedir.

Alanda yazılan makaleler, ekseriyetle öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanan odak grup çalışmaları ile Osmanlı Türkçesi eğitiminin genel durumunu tespit eden çalışmalardan ibarettir. Bu çalışmalarda genel olarak lise ve üniversite öğrencileri ile öğretmen adaylarının

Osmanlı Türkçesine yönelik tutum ve algıları değerlendirilmiştir. Bunun yanında Osmanlı Türkçesinin zorunlu/seçmeli olarak öğretilmesi, üniversite öğrencilerinin okuma hataları, şifreleme tekniğinin Osmanlı Türkçesi eğitiminde uygulanması gibi farklı konularda da çalışmalar yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak yöntem ve tekniğe dayanan herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla bizim çalışmamız bu noktada Osmanlı Türkçesi eğitimi alanında yapılan çalışmalardan farklılık göstermektedir. Çalışmamızın deneysel olması da tezimizi diğer çalışmalardan ayıran başka bir husustur. Öte yandan Osmanlı Türkçesi eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tez düzeyinde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bölümde ilk olarak liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine yapılan akademik makaleleri inceleyecek bu çalışmaların analizini yapacağız. Ardından genel anlamda Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine yapılan akademik makalelerden söz edecek, tüm çalışmaların birbirleriyle olan benzer ve farklı yönlerini değerlendireceğiz.

Çalışkan (2013)'ın makale düzeyinde yapmış olduğu çalışma liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine tespit edebildiğimiz ilk çalışmadır. Bu çalışma, lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Eğitim Programı'nın uygulanışına yönelik görüşlerini ihtiva eden nitel bir çalışmadır. Öğrencilere 11 soru yönelten Çalışkan (2013) "Osmanlı Türkçesi dersinin diğer orta öğretim kurumlarında da seçmeli ders olarak verilebileceği göz önünde bulundurulduğunda Osmanlı Türkçesi dersinin uygulanışına ilişkin yaklaşım ve yöntemlerin gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır." (s. 338) sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan'ın ulaştığı bu sonuç bizim çalışmamızın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ergüzel (2015) ise *Millî Eğitimde Osmanlı Türkçesinin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi Üzerine* adlı makalesinde bir durum tespitinde bulunmuştur. Osmanlı Türkçesi ve Türk dili ile ilgili bilgilerin yer aldığı bu makalede alfabe engelinin belli seviyelerde aşılarak Osmanlı Türkçesinin öğretilebileceği ve bu dilin liselerde seçmeli bir ders olarak okutulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Ergüzel, 2015, s. 39). Bu makalenin içeriğinden daha önce bir sempozyumda bildiri olarak sunulduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, yukarıda bahsettiğimiz üzere 1980'li yıllarda olduğu gibi bugün de Osmanlı Türkçesi eğitiminin çeşitli bilimsel toplantılarda tartışıldığını göstermektedir.

Avaroğulları (2015) ise yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının liselerde okutulan Osmanlı Türkçesi dersine yönelik görüşlerini ve bu görüşleri etkileyen değişkenleri irdelenmiştir. Bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak betimsel bir modelle yapılmış, tarama yöntemi kullanılmıştır (Avaroğulları, 2015, s. 56). Çalışmada Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesi dersinin lise, ortaokul ve ilkokullarda seçmeli ya da zorunlu olarak

okutulması ile ilgili görüşleri; mezun olunan lisans programı, katılımcıların Osmanlı Türkçesini kaç yıldır bildikleri, desteklenen siyasi parti, katılımcıların lisans programlarında kaç saat Osmanlı Türkçesi dersi aldıkları gibi değişkenler dikkate alınarak likert tipi bir ölçekle analiz edilmiştir (Avaroğulları, 2015, ss. 56-58). Çalışma, Çalışkan (2013)'ın makalesiyle benzer olsa da gerek yöntem gerekse hedef kitle yönünden farklılık göstermektedir. Bununla birlikte Çalışkan (2013) öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersi algılarını tespit etmişken Avaroğulları (2015) daha çok Osmanlı Türkçesi dersinin örgün eğitim kurumlarında seçmeli ya da zorunlu olarak okutulup okutulmaması sorusuna yönelmiştir. Ayrıca Avaroğulları (2015)'nın çalışması Osmanlı Türkçesi eğitiminin öğretmen adayları tarafından ne şekilde algılandığını göstermesi bakımından yapılan ilk çalışmalardan biridir. Bu çalışma öğretmen adaylarının siyasi tercihlerini yansıtmaması ve çalışmanın bu yolla Osmanlı Türkçesi eğitiminin toplumdaki ideolojik yansımalarını göstermesi açısından da değerlidir.

Ulucan (2016)'ın çalışmasında ise Osmanlı Türkçesinin tanımı, önemi, neden ve nasıl öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Günümüzde Osmanlı Türkçesi tartışmalarını genel bir şekilde değerlendiren bu çalışma Ergüzel (2015)'in çalışmasıyla paralellikler gösterir. Ancak söz konusu çalışma daha detaylı bir çalışmadır. Nitekim Ulucan (2016) çalışmada Osmanlı Türkçesi eğitimine karşı olanların fikirleriyle, Osmanlı Türkçesi ve Latincenin benzerliklerine de yer vermiştir (ss. 103-108). Ulucan (2016) da Ergüzel (2015) gibi Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi gerektiğini ifade eder. Onun konuyla ilgili fikirleri şöyledir:

“Osmanlı Türkçesinin öğretimi, hem temel eğitim hem de uzmanlığı amaçlamalıdır. Uygun liselerde (Sosyal Bilimler, İmam Hatip lisesi vb. zorunlu/seçmeli, diğer ortaöğretim kurumlarında) seçmeli olarak başlanacak Osmanlı Türkçesinin öğretimi, yükseköğretimdeki uygun alanlarda seçmeli ve zorunlu olarak devam ettirilmelidir.” (Ulucan, 2016, s. 106).

Sevim ve Bayındır (2016) ise diğer çalışmalardan farklı olarak lise ve üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi dersi hakkındaki görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma lise öğrencilerinin görüşlerini ihtiva etmesi bakımından Çalışkan (2013)'ın, üniversite öğrencilerinin fikirlerini ihtiva etmesi açısından da Avaroğulları (2015)'nin çalışmasına benzemektedir.

Her üç araştırmacı da dersin gerekliliğini farklı sorularla katılımcılara sormuşlardır. Sevim ve Bayındır (2016) Osmanlı Türkçesi dersinin gerekliliğine yönelik olarak katılımcılara yönelttiği soruya verilen cevaplardan genel olarak Osmanlı Türkçesi dersinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır (ss. 296-297). Çalışkan (2013)'ın Osmanlı Türkçesi

dersinin önemi ve avantajı hakkında öğrencilere yönelttiği soruya “...verilen cevaplarda dikkat çeken husus öğrencilerin büyük çoğunluğunun ‘bu dersin meslek yaşamlarında kendilerine katkıda bulunmayacağı, not ortalamalarını düşürerek okul başarılarını olumsuz etkilediği’ yönündeki serzenişleri ve dersin seçmeli olmasına ilişkin talepleridir.” (s. 333). Avaroğulları (2016)’nın çalışması da dersin seçmeli olarak liselerde okutulmasına yönelik bir sonuca ulaşmıştır (s. 59).

Sevim ve Bayındır (2016)’ın çalışmasında Osmanlı Türkçesi öğrenmenin avantajları hususunda lise ve üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesini öğrenmeyi avantajlı buldukları tespit edilmiş ve bu avantajların ne olduğu ifade edilmiştir (s. 298). Çalışkan (2013)’ın çalışmasında aynı konudaki veriler ise farklılık göstermektedir. Nitekim Çalışkan (2013)’ın çalışmasında öğrencilerden, en basit bir avantaj olarak Osmanlı Türkçesi dersinin kelime dağarcığının gelişimine katkı sağlayacağı fikrini dahi ifade eden olmamıştır (s. 334). Dolayısıyla Çalışkan (2013)’ın çalışmasında öğrencilerin Osmanlı Türkçesi öğrenmeyi avantajlı görmedikleri anlaşılmaktadır.

Sevim ve Bayındır (2016)’ın çalışmasında “araştırmaya katılan lise öğrencilerinin % 86’sının (f: 43), üniversite öğrencilerinin ise % 70’inin (f: 35) Osmanlı Türkçesine ilgi duyduğu tespit edilmiştir.” (s. 294). Çalışkan (2013)’ın çalışmasında ise benzer bir soruya karşılık verilen “...cevaplarda genel eğilim dersle ilgili olumlu düşünceleri olan öğrencilerin bu düşüncelerinin pekiştiği şeklindedir.” (s. 337). Her iki çalışma da öğrencilerin genel anlamda Osmanlı Türkçesi dersine ilgi duyduklarını göstermektedir.

Bahadır ve Karakuş (2017) diğer çalışmalardan farklı olarak matematik dersinde kullanılan Harf Değiştirme Şifrelemesi etkinliğini Osmanlı Türkçesi eğitimine uygulamıştır. Bu çalışma, matematik dersinde kullanılan bir yöntemin disiplinler arası bir anlayışla Osmanlı Türkçesi dersine uygulanması yönüyle oldukça önemlidir.

Kaya (2013) ise tarih öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine görüşlerini ihtiva eden bir çalışma yapmıştır. Bu makalede tarih öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesine olan ilgileri noktasında elde edilen veriler Sevim ve Bayındır (2016)’ın verileriyle paraleldir. Her iki çalışmada da katılımcılar Osmanlı Türkçesine ilgi duyduklarını belirtmişlerdir ancak bu oran tarih öğretmen adaylarında biraz daha düşüktür (Kaya, 2013, s. 192; Sevim & Bayındır, 2016, s. 294). Kaya (2013)’nın çalışmasında tarih öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesi matbu metinlerini okumada başarılı oldukları görülürken el yazısı metinleri okumada güçlük çektikleri görülür (s. 191). Bu oranlar Avaroğulları (2015)’nin çalışmasında da benzerlik göstermektedir (s. 63).

Üniversitelerde Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine yazılan başka bir makale ise Akpınar (2016)'a aittir. Akpınar (2016) çalışmasında Osmanlı Türkçesi eğitiminin gerekliliği üzerinde durmuş ardından da üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde Osmanlı Türkçesi dersinin nasıl ve ne şekilde işlendiğini değerlendirmiştir.

Konuyla ilgili 2017 yılında yapılan 2 akademik çalışma çeşitli yönlerden benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalardan biri Özmen ve Yıldırım (2017)'a diğeri ise Elban ve Özdemir (2017)'e aittir. Özmen ve Yıldırım (2017) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine yönelik tutumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Ancak örneklem olarak seçilen grup Elban ve Özdemir (2017)'in seçtiği gruptan farklıdır. Nitekim Özmen ve Yıldırım (2017) örneklem olarak 7 ayrı fakülte ve 20 ayrı bölümden 80 lisans öğrencisi seçmiştir (s. 55). Bu öğrencilerin 44'ü Osmanlı Türkçesini bilmemekte geri kalanı ise Osmanlı Türkçesi bilmektedir (Özmen & Yıldırım, 2017, s. 57). Bu yönüyle söz konusu çalışma Osmanlı Türkçesi konusunda üniversite öğrencilerinin ya da öğretmen adaylarının görüşlerine dayanan nitel ya da nicel çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmada Osmanlı Türkçesi ile alakalı ya da alakasız, genel anlamda üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi algıları incelenmiştir. Elban ve Özdemir (2017) ise Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi algıları üzerine bir çalışma yapmıştır.

Konuyla ilgili başka bir çalışmada ise Calp (2017) Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde eğitim alan öğrencilerin okuma hataları üzerinde durmuştur. Bu noktada Calp (2017) diğer çalışmalardan farklı olarak Osmanlı Türkçesi eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesi yeterlilikleri üzerinde durmuş ve öğretmen adaylarının okuma becerilerini değerlendirmiştir. Calp (2017) ayrıca lisans öğrencilerinin neden bu hataları yaptıkları üzerinde de durmuş ve konuya yönelik çözüm önerilerini sunmuştur.

Osmanlı Türkçesi eğitimi doğrudan olmasa da dolaylı olarak kimi sempozyumlarda da gündeme gelmiştir. Kırıkkale Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin düzenlediği “Bütün Yönleriyle Osmanlıca ve Mirası” konulu sempozyumda liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi konusunda da bildiriler sunulmuştur (Doğan & Uçar, 2016). Konuyla ilgili diğer bir sempozyum ise Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin ev sahipliğinde düzenlenen Osmanlı Türkçesi Çalıştayı'dır. Bu çalıştayda 3 ayrı ihtisas grubu belirlenmiş olup Osmanlı Türkçesi Öğretimi Çalışma Grubu bu ihtisas gruplarından biri olmuştur (Kurt, 2011, s. 225). Bu çalıştayda Osmanlı Türkçesi eğitimi daha çok yükseköğretim düzeyinde değerlendirilmiştir.

Görüldüğü üzere Osmanlı Türkçesi eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmalar lise ve üniversite düzeyinde olmak üzere iki ayrı koldan devam etmektedir. Çalışmaların son yıllarda artması Osmanlı Türkçesine artan ilginin doğal bir sonucudur. Yapılan çalışmalar şu

an için genel durumla, öğretmen ve öğrencilerin Osmanlı Türkçesi algıları ile ilgilidir. Zamanla yapılan çalışmaların çeşitleneceği aşikârdır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan yarı deneysel araştırma yöntemi kapsamında öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Bu desen, çalışmada seçkisiz atama yapılamadığı durumlarda alternatif bir desen olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s. 209).

Büyüköztürk *vd.*, (2016) deneysel araştırmayı “...araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir.” (s. 195) şeklinde tanımlamaktadır.

Karasar (2017) ise deneme modeli ismini verdiği bu yöntemi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Deneme modeli, neden-sonuç ilişkisini sınamak amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sınavıcı ölçütlerin öngördüğü verilerin araştırmacının kendi kontrolü altında üretilip değerlendirildiği; bağımlı (sonuç, problem), bağımsız (sınanan olası neden/sebebe) ve kontrol (denenmeyen olası nedenler) değişkenleri ile kurgulanan bir ortam düzenlemesidir.” (s. 120).

Çalışmamızda deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında ise sontest uygulanmıştır. Böylelikle çalışmamız esnasında İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile uygulamanın yapılmadığı ve normal sürecinde eğitim faaliyetlerinin devam ettiği kontrol grubu arasındaki farklılık gerçeğe en yakın verilerle tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmamızın çalışma grubunu Erzurum il merkezinde bulunan farklı türdeki liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Üst, orta ve alt seviye akademik başarı düzeylerine sahip olan bu okullar; bir sosyal bilimler lisesi, bir Anadolu lisesi ve bir Anadolu imam hatip lisesidir. Ayrıca imam hatip lisesi öğrencileri okul bünyesinde yer alan hafızlık grubu içinden seçilmiştir. Araştırmamızda çalışma grubu seçilirken Amaçsal Örneklem Yöntemi kullanılmıştır. “Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır.” (Büyüköztürk *vd.*,

2016, s. 90). Bu yöntemle evren grubunda yer alan üç farklı okul türünden eşleştirme yoluyla her okuldan ikişer sınıf olmak üzere (deney grubu için 1, kontrol grubu için 1 sınıf) toplamda altı sınıf örneklem olarak seçilmiştir. Öte yandan deney grubunda uygulama esnasında öğrenciler gruplara ayrılırken 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı 1. dönem Osmanlı Türkçesi ders başarıları dikkate alınarak dağılım yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerin akademik başarıları açısından karma gruplarda yer almaları sağlanmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf ve deney/kontrol grubuna göre dağılımı.

Bu bölümde katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf ve deney/kontrol grubuna göre dağılımı detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 7. *Katılımcıların Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf ve Deney/Kontrol Grubuna Göre Dağılımı*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	55	41.35
	Erkek	78	58.65
Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	50	37.59
	Anadolu Lisesi	50	37.59
	İmam - Hatip Lisesi	33	24.81
Sınıf	10. Sınıf	100	75.19
	11. Sınıf	33	24.81
Grup	Deney Grubu	70	52.63
	Kontrol Grubu	63	47.37
Toplam		133	100.00

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam 133 lise öğrencisinin 55’i (%41,35) kadın ve 78’i (%58,65) erkektir. Öğrencilerin %37,59’u (f=50) sosyal bilimler lisesi, %37,59’u (f=50) Anadolu lisesi ve %24,81’i (f=33) imam - hatip lisesi öğrencisidir. Ayrıca, %75,19’u (f=100) 10. sınıf ve %24,81’i (f=33) 11. sınıf öğrencisi olan katılımcıların 70’i (%52,63) deney grubunda, 63’ü ise (%47,37) kontrol grubunda yer almıştır.

Genel dağılımın verilmesinden sonra Tablo 8’de cinsiyet, okul türü, sınıf ve gruplara göre dağılım çapraz tablo hâlinde detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 8. Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf ve Deney/Kontrol Grubuna Göre Çapraz Tablo

Okul Türü	Sınıf	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
		f	%*	f	%*	f	%	f	%*
Sosyal Bilimler Lisesi	10. Sınıf	19	14.29	7	5.26	19	14.29	5	3.76
	11. Sınıf	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Anadolu Lisesi	10. Sınıf	11	8.27	18	13.53	6	4.51	15	11.28
	11. Sınıf	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
İmam - Hatip Lisesi	10. Sınıf	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	11. Sınıf	0	0.00	15	11.28	0	0.00	18	13.53
Toplam		30	22.56	40	30.08	25	18.80	38	28.57

* Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısına (n=133) göre hesaplanmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde 11. sınıf öğrencilerinin tamamının imam-hatip lisesinde yer aldığı görülmektedir. Bu okul türünden 10. sınıf öğrencisi katılımı olmamıştır. Öte yandan deney ve kontrol gruplarındaki kadın ve erkek öğrenci oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubundaki kadınların toplam öğrenci sayısı içindeki oranı %22,56 iken kontrol grubundaki kadınların oranı %18,80'dir. Erkeklerde ise deney grubundaki oran %30,08; kontrol grubundaki oran %28,57'dir.

İmam hatip lisesi deney ve kontrol grubu öntest puanlarına ilişkin bulgular.

İmam hatip lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilk olarak grupların öntest puanları Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak imam hatip lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin deney ve kontrol grubundan elde edilen öntest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun öntest puanları için elde edilen değer $F(2,31) = .917$, $p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu

bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 9. *İmam Hatip Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t Testi*

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	Deney	15	65.00	7.31	.064	.950
	Kontrol	18	64.72	16.66		

Tablo 9 incelendiğinde imam hatip lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarındaki öntest puanlarının anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir [$t(31) = .064, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu imam hatip lisesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanları açısından eşit düzeyde oldukları ve deneysel desenler için bir ön koşul olan katılımcıların gruplara seçkisiz bir şekilde atanması gerekliliğini destekler niteliktedir.

Anadolu lisesi deney ve kontrol grubu öntest puanlarına ilişkin bulgular.

Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilk olarak grupların öntest puanları Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin deney ve kontrol grubundan elde edilen öntest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun öntest puanları için elde edilen değer $F(2,48) = .817, p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 10. *Anadolu Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t Testi*

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	Deney	29	51.37	11.79	-.429	.670
	Kontrol	21	52.85	12.30		

Tablo 10 incelendiğinde Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarındaki öntest puanlarının anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir [$t(48) = -.429, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu Anadolu lisesindeki deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanları açısından eşit düzeyde oldukları ve deneysel desenler

için bir ön koşul olan katılımcıların gruplara seçkisiz bir şekilde atanması gerekliliğini destekler niteliktedir.

Sosyal bilimler lisesi deney ve kontrol grubu öntest puanlarına ilişkin bulgular.

Sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilk olarak grupların öntest puanları Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin deney ve kontrol grubundan elde edilen öntest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun öntest puanları için elde edilen değer $F(2,48) = .446$, $p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 11. *Sosyal Bilimler Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t Testi*

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	Deney	26	71.34	10.63	-.545	.587
	Kontrol	24	72.91	9.65		

Tablo 11 incelendiğinde sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarındaki öntest puanlarının anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir [$t(48) = -.545$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu sosyal bilimler lisesindeki deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanları açısından eşit düzeyde oldukları ve deneysel desenler için bir ön koşul olan katılımcıların gruplara seçkisiz bir şekilde atanması gerekliliğini destekler niteliktedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmamızda uygulama öncesi ve sonrasında kullanılmak üzere (öntest-sontest) Osmanlı Türkçesi Okuma Becerisi Başarı Testi (*OTOBBT*) geliştirilmiştir. Başarı testi Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi Öğretim Programı dikkate alınarak hazırlanmıştır. *OTOBBT* hazırlanırken Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi Programı incelenmiş, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek olan kazanımların analizi yapılmıştır. Bu analiz yapılırken özellikle kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Böylelikle farklı okuma düzeylerindeki soru sayıları Osmanlı Türkçesi programındaki konu ağırlıklarına göre belirlenmiştir. Aynı

zamanda testte yer alacak maddelerin hangi okuma düzeylerinde olacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda, program doğrultusunda harf, kelime, cümle, paragraf, okuduğunu anlama ve basit dil bilgisi düzeylerinde sorular sorulması kararlaştırılmıştır. Başta harf düzeyinde soru bulunmazken uzman görüşü dikkate alınarak harf düzeyinde sorular da teste eklenmiş, aynı zamanda okuduğunu anlama düzeyinde bulunan soruların sayısı artırılmıştır. Başka bir uzmanın görüşleri neticesinde de test maddelerinde kullanılan eski yazı fontu değiştirilerek öğrencilerin daha kolay algılayabileceği bir font kullanılmıştır. Söz konusu başarı testi yirmi dört madde iken ön uygulama ve uzman görüşleri neticesinde dört madde testten çıkarılmış, böylelikle teste son şekli verilmiştir.

OTOBBT'nin dil geçerliğini sağlamak amacıyla Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi kitabı dikkatle incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde Osmanlı Türkçesinde sadece belirli yazı türlerinde kullanılan işaretlerin –kef, gef ve nef harfleri- matbu metinlerde kullanıldığı görülmüştür (Çalışkan vd., 2017, s. 58). Bu sebeple Osmanlı Türkçesi ders kitabında yer alan kullanım tercih edilmiştir. Burada g, ğ, v ve y seslerini gösteren ك harfi yerine kef-i Farisi (گ) kullanılmıştır. Ayrıca Osmanlı Türkçesi ders kitabında verilen bilgiler doğrultusunda kelime başlarında yer alan ö ve ü seslerini, o ve u seslerinden ayırmak amacıyla elif üzerine hemze (ء) konulmuştur (Çalışkan vd., 2017, s. 50). Yine dil geçerliğini sağlamak amacıyla iki Osmanlı Türkçesi uzmanıyla görüşülmüş, bu uzmanların metinlerin anlamları, dil bilgisi kuralları ve testin lise öğrencilerine uygunluğu hususunda görüşleri alınarak teste son şekli verilmiştir.

Hazırladığımız *OTOBBT* iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şu şekildedir:

Kişisel bilgi formu.

Başarı testinin ilk bölümü olan kişisel bilgi formunda örneklem grubunda yer alan öğrencilerin adları, soyadları, sınıfları, cinsiyetleri, sosyoekonomik (ailenin aylık gelir düzeyi) durumları, anne babalarının eğitim durumları, okudukları okulun türü gibi konularda bilgiler yer almaktadır.

Osmanlı Türkçesi okuma becerisi başarı testi.

OTOBBT beş seçenekli 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. *OTOBBT* hazırlanırken okuma becerisi ile ilgili olan kazanımlara önem verilmiştir. Bu kazanımlardan “Osmanlı Türkçesiyle yazılmış matbu metinleri okur... Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinleri içerik bakımından değerlendirir.” (MEB, 2016b, s. 21) becerilerinin kazandırılması esas alınmıştır. Bu sebeple *OTOBBT*'de harf, kelime, cümle, paragraf, okuduğunu anlama ve basit dil bilgisi düzeyinde sorular sorulmuştur. Ayrıca sorular hazırlanırken matbu metinlere

yer verilmiş, ortaöğretim 10. sınıf Osmanlı Türkçesi ders kitabından yararlanılmıştır. Test hazırlanırken yazı fontu Osmanlı Türkçesi 10. sınıf ders kitabında kullanılan fontla aynı olarak belirlenmiş, bu şekilde öğrencilerin aşına oldukları fontla test hazırlanmıştır.

Süreç/Uygulama

Uygulamanın gerçekleştirilmesi için dokuz haftalık bir süre belirlenmiştir. Bu süre içinde İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile işlenecek olan derslerde takım-oyun-turnuva ile birleştirme (jigsaw) teknikleri kullanılmıştır.

Yaklaşık 2 ay süren uygulamanın en iyi şekilde gerçekleşmesi için uygulama öncesinde, örneklem grubunda yer alan 3 okulda uygulamayı yapacak olan öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşme esnasında öğretmenler İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi hakkında bilgilendirilmiş, çalışmamızın esasları uygulayıcı öğretmenlere anlatılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uygulamayı başarılı bir şekilde icra edebilmeleri için İş Birliğine Dayalı Osmanlı Türkçesi Eğitimi Kılavuzu (*IDOTEK*) hazırlanmış ve bu kılavuz öğretmenlere dağıtılmıştır. *IDOTEK*'de uygulanacak yöntem ve teknikler, kullanılacak materyaller, zaman yönetimi ve öğretmenin görevleri detaylı bir şekilde anlatılmış, öğretmenlerin derste yapacağı etkinlikler kademeli bir şekilde izah edilmiştir. Ders esnasında gerekli olan materyaller (çalışma kâğıdı, öntest-sontest, izleme testi) tarafımızca temin edilmiştir.

Uygulamanın ilk haftasında uygulama okullarına gidilerek öğrencilerle görüşülmüş, örneklem grubunda yer alan öğrencilere çalışmamızın amacı, kapsamı ve İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Burada özellikle öğrencinin İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi içindeki yeri anlatılmış, öğrencinin aktif olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Uygulama esnasında ise 2 haftada bir uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerle bir araya gelinmiş, çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu esnada eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamamasına özen gösterilmiş, bazı okullarda sınav haftası ile uygulama derslerinin çakışması üzerine söz konusu okullarda uygulama bir hafta uzatılmıştır.

Veri Analizi

İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla geliştirdiğimiz *OTOBBT* uygulama başlamadan önce örneklem gruplarına öntest olarak uygulanmıştır. Ardından deney gruplarında sekiz hafta süreyle İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ile dersler işlenmiş, kontrol gruplarında ise normal öğretimle dersler sürdürülmüştür. Sekiz haftalık sürecin sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna *OTOBBT* sontest olarak uygulanmıştır.

Verilerin analizi yapılırken SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken Levene homojenlik testi, Bağımsız Örneklem için t Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Testi gibi istatistik testlerden yararlanılmıştır. Aynı zamanda grup büyüklüğünün yeterli düzeyde olmaması sebebiyle non - parametrik analizlerden Kruskal Wallis H testi ile Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı materyallerin ve veri toplama aracının geliştirilmesinde aktif bir rol oynamıştır. Uygulama öncesinde materyaller uygulayıcı öğretmenlere sunulmuş, uygulayıcı öğretmenlerin materyaller ve *OTOBBT* hakkındaki görüşleri alınarak *OTOBBT* uygulamaya konulmuştur.

Uygulama esnasında ise uygulayıcı öğretmenler materyalleri kullanmış, bu aşamada araştırmacı öğrenme ortamında yer almamıştır. Öte yandan öntest-sontestler yine uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin kontrolünde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Uygulama neticesinde elde edilen veriler bir ölçme değerlendirme uzmanından yardım alınarak SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bu maksatla *OTOBBT* hazırlanmadan önce Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi Öğretim Programı incelenmiş, sorular bu programa göre hazırlanmıştır. Testte farklı okuma düzeylerinden eşit sayıda soru sorularak kapsam geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Bu sebeple harf, kelime, cümle, paragraf, okuduğunu anlama ve basit dil bilgisi düzeyinde sorular sorulmuştur.

Görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla testin adı test maddelerinden ayrılacak şekilde büyük ve kalın bir şekilde yazılmıştır. Öte yandan madde sayısı ölçülecek becerinin niteliğine göre belirlenmiş, uygulamadan önce yapılan ön uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı yirmi dördten yirmiye indirilmiştir. Bu sayede hem geçerlik hem de güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Testin iç güvenilirliğini artırmak için de soru kökleri kalın puntuyla yazılmış, test maddelerindeki olumsuz ifadeler altı çizili olarak yazılmıştır.

Testin çoktan seçmeli sorulardan oluşmasından dolayı puanlama güvenilirliğini artırmak için cevap anahtarları hazırlanmıştır. Bu sayede objektif bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Cevap seçeneklerinin eşit bir şekilde dağılımı yapılmış böylelikle şans faktörü ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Uygulama esnasında uygulayıcı tarafından ortaya çıkabilecek sorunları ortadan kaldırmak için ise, uygulayıcı öğretmenler bilgilendirilmiş ayrıca dersin işlenişi ile ilgili bir kılavuz hazırlanarak öğretmenlere verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında cevap aranan araştırma sorularına ilişkin uygulanan analizler ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Alt Problem 1: Okul Türlerine Göre Osmanlı Türkçesi Dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubu ile Normal Öğretimin Devam Ettirildiği Kontrol Grubu Arasında Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Var mı?

Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav puanlarının okul türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak sınav puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda sınav puanları için $F(2,130) = 1.899$, $p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda sınav puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir. Veri setinin homojen bir dağılım gösterdiği belirlendikten sonra tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 12. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Sınav Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans

	SED	N	\bar{X}	S.s	sd	F	p
Sınav	İmam Hatip Lisesi	33	64.09	12.33			
	Sosyal Bilimler Lisesi	50	83.80	8.54	2/130	70.917	.000
	Anadolu Lisesi	50	60.10	10.90			

Tablo 12 incelendiğinde Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin kullanıldığı okullarda öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerinde okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır [$F= 70.917$, $p < .05$].

Aradaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc testi sonucunda okul türü sosyal bilimler lisesi olan öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerileri açısından, okul türü Anadolu lisesi ve imam hatip lisesi olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 83.80$ olduğu, buna karşın Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin

aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 60.10$ ve imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = 64.09$ olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak bu veriler İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerileri üzerinde, Anadolu lisesi ve imam hatip lisesindeki öğrencilere göre daha fazla etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan bu analizlerden sonra okul türlerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla analizler yapılmıştır.

İmam hatip lisesi.

İmam hatip lisesi Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunun sıntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilk olarak grupların sıntest puanları Bağımsız Örneklem için t Testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen sıntest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun sıntest puanları için elde edilen değer $F(2,31) = 3.876$, $p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubunun sıntest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 13. *İmam Hatip Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Sıntest Puanlarına İlişkin t Testi*

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Sıntest	Deney	15	67.33	7.28	1.398	.172
	Kontrol	18	61.38	15.02		

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sıntest puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmektedir [$t(31) = 1.398$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sıntest puanları açısından eşit düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrenciler açısından Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerini arttırmada İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ile normal öğretim yönteminin eşit düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Anadolu lisesi.

Anadolu lisesi Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunun sıntest

puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilk olarak grupların sontest puanları Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen sontest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun sontest puanları için elde edilen değer $F(2,48) = 4.392$, $p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubunun sontest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 14. *Anadolu Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t Testi*

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Sontest	Deney	29	62.24	9.02	1.661	.103
	Kontrol	21	57.14	12.70		

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmektedir [$t(48) = 1.398$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları açısından eşit düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler açısından, Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerini arttırmada İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ile normal öğretim yönteminin eşit düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sosyal bilimler lisesi.

Sosyal bilimler lisesi Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi’nin uygulandığı deney grubu ile normal öğretimin devam ettirildiği kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilk olarak grupların sontest puanları Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen sontest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney ve kontrol grubunun sontest puanları için elde edilen değer $F(2,48) = 2.009$, $p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubunun sontest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 15. Sosyal Bilimler Lisesi Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t Testi

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Sontest	Deney	26	87.88	6.80	4.027	.000
	Kontrol	24	79.37	8.11		

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği görülmektedir [$t(48) = 1.398, p < .05$]. Elde edilen bu bulgu deney grubuna uygulanan İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin, kontrol grubunda devam ettirilen normal öğretime göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=87.88$) olduğu buna karşın kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=79.37$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılan İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerini arttırmada normal öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Alt Problem 2: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?

Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin kullanıldığı sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin cinsiyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak sosyal bilimler lisesinden elde edilen sontest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney grubunun sontest puanları için $F(2,24) = .064, p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun sontest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir. Veri setinin homojen bir dağılım göstermesine rağmen erkek ve kız öğrencilerin grup büyüklüğünün parametrik analiz yapılması için yeterli sayıda (en az 20 kişi) olmadığı tespit edilmiştir (Stevens, 1996). Bu kapsamda Bağımsız Örneklemeler için t Testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 16. *Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi*

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sontest	Erkek	7	14.07	98.50	62.500	.809
	Kız	19	13.29	252.50		

Tablo 16 incelendiğinde sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan deney grubundaki erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($U = 62.500, p > .05$).

Alt Problem 3: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Sosyoekonomik (Ailenin Aylık Gelir Düzeyi) Durumlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?

Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin kullanıldığı sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin ailelerinin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak deney grubundan elde edilen sontest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney grubunun sontest puanları için $F(2,23) = 2.393, p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun sontest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir. Veri setinin homojen bir dağılım göstermesine rağmen sosyoekonomik durumu 1000 TL - 2500 TL arası, 2500 TL - 4000 TL arası ile 4000 TL ve üzerinde olan öğrencilerin grup büyüklüğünün parametrik analiz yapılması için yeterli sayıda (en az 20 kişi) olmadığı tespit edilmiştir (Stevens, 1996). Bu kapsamda tek faktörlü varyans analizi'nin (ANOVA) non-parametrik karşılığı Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 17. *Deney Grubunun Sosyoekonomik Duruma Göre Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi*

	SED	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Sontest	1000 TL - 2500 TL Arası	6	14.67	2	9.395	.459
	2500 TL - 4000 TL Arası	11	17.64			
	4000 TL ve Üzeri	9	17.67			

Tablo 17 incelendiğinde Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin kullanıldığı sosyal bilimler lisesinde, bu yöntemin öğrencilerin Osmanlı

Türkçesi metinlerini okuma becerilerini arttırdığı ancak uygulanan bu yöntemin öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($X^2=9.395$, $sd=2$, $n=26$, $p>.05$).

Alt Problem 4: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Anne Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?

Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin, sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerini arttırdığı sonucu doğrultusunda uygulanan bu yöntemin öğrencilerin anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak deney grubundan elde edilen sontest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney grubunun sontest puanları için $F(2,23) = .298$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun sontest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir. Veri setinin homojen bir dağılım göstermesine rağmen anne eğitim durumu ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin grup büyüklüğünün yeterli sayıda (en az 20 kişi) olmadığı tespit edilmiştir (Stevens, 1996). Bu kapsamda tek faktörlü varyans analizi'nin (ANOVA) non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 18. *Deney Grubunun Anne Eğitim Duruma Göre Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi*

	Anne Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	X²	p
Sontest	İlköğretim	15	16.20			
	Lise	9	9.72	2	4.840	.089
	Üniversite	2	10.25			

Tablo 18 incelendiğinde Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerini arttırdığı ancak uygulanan bu yöntemin öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($X^2=4.840$, $sd=2$, $n=26$, $p>.05$).

Alt Problem 5: İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Uygulandığı Deney Grubunda Öğrencilerin Okuma Becerileri Baba Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Göstermekte midir?

Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin kullanıldığı sosyal bilimler lisesinde öğrenim görmekte olan deney grubundaki öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerini arttırdığı sonucu doğrultusunda uygulanan bu yöntemin öğrencilerin baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak deney grubundan elde edilen sontest puanlarının homojen bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonucunda deney grubunun sontest puanları için $F(3,22) = .722, p>.05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deney grubunun sontest puanlarının homojen olduğu sonucuna ulaşılabilir. Veri setinin homojen bir dağılım göstermesine rağmen baba eğitim durumu ilköğretim, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin grup büyüklüğünün yeterli sayıda (en az 20 kişi) olmadığı tespit edilmiştir (Stevens, 1996). Bu kapsamda tek faktörlü varyans analizinin (ANOVA) non-parametrik karşılığı Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 19. *Deney Grubunun Baba Eğitim Duruma Göre Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi*

	Baba Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	X²	p
Sontest	İlköğretim	7	15.07	3	4.437	.218
	Lise	9	16.17			
	Üniversite	9	10.61			
	Lisansüstü	1	4.50			

Tablo 19 incelendiğinde Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin uygulandığı sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerinin arttığı ancak uygulanan bu yöntemin öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($X^2=4.437, sd=3, n=26, p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerine etkisini tespit etmek için yapılan bu araştırmaya sosyal bilimler ile Anadolu ve imam – hatip liselerinde öğrenim görmekte olan 55 kız ve 78 erkek olmak üzere toplam 133 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 100'ü 10. sınıf öğrencisi, 33'ü ise 11. sınıf öğrencisidir. Ayrıca deney grubunda 70, kontrol grubunda ise 63 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Okul türlerine göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkililiğine dair sonuç ve tartışma.

Çalışmamızda ulaşılan sonuçlardan ilki iş birliğine dayalı eğitimin, lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi okuma becerilerine kısmi olarak anlamlı bir katkı sağladığıdır. Nitekim elde edilen bulgular neticesinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi ile işlenen derslerde, sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Osmanlı Türkçesi metinlerini okuma becerilerinin normal öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubu öğrencilerine göre arttığı görülmüştür. Buna karşılık Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin devam ettirildiği deney grubunda öğrenim gören öğrencilerin Osmanlı Türkçesi okuma becerilerinin, normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubu öğrencileriyle bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal bilimler lisesindeki öğrencilerin diğer iki okul türünde yer alan öğrencilere göre Osmanlı Türkçesi okuma becerisi bakımından daha başarılı oldukları da tespit edilmiştir. Her 3 okul türünde öğrenim görmekte olan katılımcıların akademik başarılarının farklı olmasının böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceğini söyleyebiliriz. Yine genel akademik başarıları orta ve düşük düzeyde olan öğrencilerin farklı bir yöntemle dersin işlenmesine rağmen derse yeterince güdülenmemiş olması ve hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olmasının böyle bir farklılığın ortaya çıkmasına etki ettiği düşünülmektedir. Bu durum öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın, öğrenci ilgi ve yeteneklerinin değişken olmasının doğal bir sonucu olarak da görülebilir.

Sonuç olarak, Osmanlı Türkçesi derslerinde kullanılacak İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin, klasik öğretim metotlarına göre bazı öğrenci gruplarında etkili bir yöntem

olduğu ancak bazı öğrenci gruplarında ise klasik öğretim yöntemiyle aynı sonuçları verdiği görülmektedir. Bu durum, Osmanlı Türkçesi dersinde klasik ya da modern farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekliliğini ortaya koymuş ancak bu yöntem ve tekniklerin farklı okul türlerinde bireysel farklılıklar gözetilerek özenli bir şekilde uygulanması gerektiğini göstermiştir. Bu da bugün ortaöğretim kurumlarındaki Osmanlı Türkçesi dersinde geleneksel ya da modern, kullanılan yöntem ve tekniklerin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim Çalışkan (2013) da “...Osmanlı Türkçesi dersinin uygulanışına ilişkin yaklaşım ve yöntemlerin gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.” (s. 338) diyerek Osmanlı Türkçesi dersinde yöntem ve teknik kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Akpınar (2016) da konuyla ilgili olarak lisans düzeyindeki Osmanlı Türkçesi eğitimini değerlendirdiği bir çalışmada müfredatın gözden geçirilip yeni metotların uygulanması gerektiğini savunmaktadır (s. 12).

Öte yandan imam – hatip liselerinde Arapça dersi okutulduğu hâlde, bu öğrencilerin sınav puanları ile sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin sınav puanları arasında 20 puan civarında bir fark tespit edilmiştir. Bu durum imam – hatip lisesi öğrencilerinin bu iki ders arasında bilgi transferini gerçekleştirmediğini ya da ders için gerekli güdülenmeye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Yine imam – hatip lisesinde örneklem olarak seçilen öğrencilerin hafızlık grubu öğrencisi olması ve diğer okul türlerindeki öğrencilere nazaran eski harflerle daha çok ünsiyet kurmuş olmalarına rağmen sınav puanlarının sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden düşük ve Anadolu lisesi öğrencilerine de oldukça yakın olması bu grubun derse ve İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi’ne karşı tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum yöntem ve teknik kullanımının lise türlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi Programı incelendiğinde programda okuma becerisinin önemli bir yeri olduğu aşikârdır. Çalışmamızda kullanılan yöntem, deney grubunda yer alan bir grup öğrencinin okuma becerilerini geliştirmesinde oldukça etkili olmuştur. Kaya (2013) tarih dersi öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesi dersine yönelik görüşlerini incelediği bir çalışmada öğretmen adaylarının matbu metinleri okuma ve anlama düzeylerinin iyi olmasına rağmen el yazısı metinleri okuma ve anlama düzeylerinin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir (s. 205). Sevim ve Bayındır (2016) ise lise ve üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin okumada, yazmaya nazaran daha az zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır (s. 299). Avaroğulları (2015) da yaptığı benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesiyle yazılmış matbu metinleri okuyabilme oranlarının yeterli olduğuna vurgu yapmaktadır (s. 63). Bütün bu çalışmalar, gerek lise gerek üniversite

öğrencilerinin okuma becerilerinin ortalama bir seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır. Bizim çalışmamızda ise lise öğrencilerinin okuma becerilerinin daha iyi bir düzeye çıkarılması için İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi başta olmak üzere farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin okul türleri ve öğrenci profili dikkate alınarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma.

İş birliğine dayalı olarak yürütülen eğitim sonucunda öğrencilerin Osmanlı Türkçesi okuma becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle, cinsiyet değişkeninin İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'yle işlenen Osmanlı Türkçesi dersinde, sosyal bilimler lisesi deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı düşünülmektedir.

Ailenin sosyoekonomik (ailenin aylık gelir düzeyi) durumuna göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma.

Çalışmamız neticesinde elde ettiğimiz bulgulara göre iş birliğine dayalı olarak yürütülen eğitimde öğrencilerin okuma becerileri, ailenin sosyoekonomik (ailenin aylık gelir düzeyi) durumuna göre farklılık göstermemiştir. Çalışmamızda sosyoekonomik değişkenlerden sadece ailenin aylık gelir düzeyi ele alınmıştır. Bu bağlamda iş birliğine dayalı eğitimde tek başına ailenin gelir durumunun öğrenci başarılarını etkilemediğini söyleyebiliriz. Öte yandan sosyal bilimler lisesi deney grubunda bulunan öğrencilerin ailelerinin benzer sosyoekonomik özelliklere sahip olmasının da böyle bir durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Anne eğitim durumuna göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma.

Çalışmamızda iş birliğine dayalı eğitimde, anne eğitim durumunun öğrenci başarılarını etkilemediği görülmüştür. Sosyal bilimler lisesi deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğu ilköğretim ya da lise mezunudur. Farklılaşma olmaması bu duruma bağlanabilir. Öte yandan ulaşılan sonucun, deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin Osmanlı Türkçesi hususunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve öğrencilere bu noktada bir katkı sağlayamamaları ile ilgili olabileceği de düşünülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre Osmanlı Türkçesi dersinde İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin etkilerine dair sonuç ve tartışma.

Çalışmamızda ulaştığımız sonuçlar neticesinde iş birliğine dayalı eğitimde baba eğitim durumunun da öğrenci başarılarını etkilemediği görülmüştür. Baba eğitim durumu incelendiğinde annelere oranla eğitim seviyesinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak çıkan sonucun sebeplerinin anne eğitim durumunda yaptığımız yorumlarla aynı olması muhtemeldir.

Öneriler

Bu bölümde, ulaştığımız sonuçlar neticesinde çeşitli öneriler sunulacaktır. Bu öneriler şöyledir:

1. Osmanlı Türkçesi okuma becerisinin ve ders başarısının artırılması için öğrenci özellikleri ve okul türü dikkate alınarak İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nden faydalanılabilir.
2. Öğrencinin ilgi ve güdülenme düzeyine göre öğretim etkinliklerine İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin dâhil edilmesi başarıyı arttıran önemli bir etken olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ders içinde bu ve benzeri yöntem ve teknikleri kullanıp kullanmadığıyla ilgili bir çalışma yapılmalıdır. Bu çalışma neticesinde gerekirse öğretmenlere konuyla alakalı hizmet içi eğitimler verilmeli, öğretmenler bu yöntem ve teknikleri kullanmaları için teşvik edilmelidir.
3. Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılacak yöntem ve teknikler öğrencinin ilgisine ve hazır bulunuşluk düzeyine göre belirlenmelidir. Özellikle akademik başarısı düşük olan okul türlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciye göre seçilmesi yöntem ve tekniğin daha başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.
4. Lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi okuma becerilerinin geliştirilmesi için İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi başta olmak üzere çeşitli öğrenme – öğretme yöntem ve teknikleri kullanılabilmesi gibi farklı okuma türleri ve dil öğretim yöntemlerinden de yararlanılmalıdır.
5. İş Birliğine Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Osmanlı Türkçesi dersinde başarıyı kısmi olarak artırdığı görülmüştür. Ancak Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmemiştir. Bu sebeple Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı'nda farklı öğrenme – öğretme yöntem ve teknikleriyle ilgili

önerilerde bulunulmalıdır. Kazanımların edinimi esnasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesine yönelik detaylı açıklamalara yer verilmesi gerekmektedir.

6. Öğrencilerin genel akademik başarıları ile Osmanlı Türkçesi okuma becerileri arasında paralellik bulunmaktadır. Dolayısı ile akademik başarısı düşük öğrencilere verilen eğitimlerde zenginleştirilmiş eğitim vb. ilave tedbirlerin alınmasına ihtiyaç bulunmaktadır.
7. Çalışma neticesinde erkek öğrencilerin Osmanlı Türkçesi okuma becerileri ile kız öğrencilerin okuma becerilerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Osmanlı Türkçesi dersi planlanırken öğretmen sınıfında cinsiyete dayalı bir farklılık olup olmadığını kontrol etmeli, cinsiyete dayalı bir farklılık tespit ettiğinde gerekli önlemleri almalıdır. Başarısı düşük olan cinsiyetin başarısızlık nedenleri tespit edilmeli ve bu öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun etkinlikler düzenlenmelidir.
8. Bizim çalışmamıza ek olarak akademik başarıları aynı düzeyde olan, dersin zorunlu olarak verildiği bir okulla seçmeli olarak verildiği bir okulda yapılacak akademik bir çalışma alandaki bir boşluğu dolduracaktır. Örneğin dersin zorunlu olarak alındığı bir imam – hatip lisesiyle, seçmeli olarak alındığı bir imam – hatip lisesi üzerinde yapılacak bir çalışma öğrencilerin dersin seçmeli ya da zorunlu olmasına karşı tutumlarını daha net gösterecektir.
9. Bu çalışmaya benzer araştırmalar farklı örneklem grupları üzerinde tekrarlanmalıdır. Özellikle akademik başarısı düşük olan okulların evren, akademik başarısı düşük olan öğrenci ya da sınıfların örneklem olarak seçildiği bir çalışma, Osmanlı Türkçesi dersi için kullanılacak öğrenme – öğretme yöntem ve tekniklerinin ne denli etkili olabileceğini gösterecektir. Osmanlı Türkçesi dersini zorunlu olarak alan okullar arasında da benzer bir çalışma yapılması yöntem ve teknik kullanımının gerekliliği açısından önemlidir.
10. Osmanlı Türkçesi dersini seçmeyen okullar için de bu dersin öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından neden seçilmediğine yönelik olarak yapılacak bir çalışma, Osmanlı Türkçesi eğitiminin geleceğine yönelik önemli bir çalışma olacaktır.
11. Bu araştırma neticesinde alınan sonuçların diğer öğrenme - öğretme yöntem ve teknikleri adına genellenebilmesi için de çeşitli çalışmalar yapılmalı, Osmanlı Türkçesi dersinin disiplinler arası ilkesiyle diğer derslerle ilişkisi akademik çalışmalarla ortaya koyulmalıdır. Öte yandan Osmanlı Türkçesi yazma becerisine yönelik çalışmaların da yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıvar, H. E. (2018). *Türk'ün ateşle imtihanı* (19. baskı). İstanbul: Can Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2013). Öğretim kuram ve modelleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (9. baskı, ss. 137-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, Ş. (2016). Osmanlı Türkçesi öğretimi üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 7-12. doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20164420086>
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi* (Gözden geçirilmiş 28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, H. (2008). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve öğretmen yetiştirme tarihimizdeki yeri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 271-283. http://isamveri.org/pdfdrg/D02364/2008_1/2008_1_ALTINH.pdf adresinden edinilmiştir.
- Arar, İ. (1981). Gazi alfabesi. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 147-167). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Argıt, C. E. (2006). Tanzimattan cumhuriyete edebiyat ders kitapları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 257-290.
- Arı, B. (2009). Âşıkların dilinden Harf İnkılabı. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 149-155). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Arıkan, Z. (1990). Latin harfleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 2 (5), 1-19. doi: 10.1501/Tite_0000000232
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/663/232> adresinden edinilmiştir.
- Ata, A. (2006). Kuruluş öyküsü. H. Özdemir, & H. Şenol (Haz.), *DTCF'de Türkoloji'nin öyküsü* içinde (ss. 1-48). Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayını.
- Atay, F. R. (2009). *Çankaya*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Ateş, K. (2010). *Dil hurafeleri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Avaroğulları, M. (2015). Ortaöğretim kurumlarında okutulan Osmanlı Türkçesi dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve bu görüşleri etkileyen değişkenler. *Turkish Studies*, 10(15), 51-66. doi :10.7827/TurkishStudies.8907
- Babacan, M. (2009). Tanzimattan II. Meşrutiyete alfabe tartışmaları. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 114-123). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Bahadır, E., & Karakuş, N. (2017). Harf değiştirme şifrelemesi etkinliğinin Osmanlıca metinlerde uygulanması ve matematikle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 14(4), 23-46. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11337>
- Balkaya, İ. S. (2009). Yabancı düşünür, diplomat ve araştırmacılara göre Harf İnkılabı. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 349-355). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Banarlı, N. S. (2001). *Resimli Türk edebiyatı tarihi 1*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Banarlı, N. S. (2010). *Türkçenin sırları* (35. baskı). İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

- Baran, T. A. (2009). Çağdaşlaşma aracı olarak Harf İnkılabı. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 114-123). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Baş, B., & Yıldız, F. İ. (2017). 1923-1937 döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (ss. 351-383). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Başar, F. (2013, Kış). Harf İnkılabının sanatlarımıza etkisi. *Keşkül*, (25), 42-46.
- Bayraktar, Ö. (2012). Güneş Dil Teorisi: “Batı” ve “Türk” arasındaki sınırı idare etmek. *Spectrum: Journal of Global Studies*, 4(2), 137-149. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/417066> adresinden edinilmiştir.
- Bayur, Y. H. (1981). Cumhuriyet devrinde Atatürk’ün önderliğinde Harf Devrimi. *Harf Devrimi’nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 75-78). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Beyaz, Y. (2015). Rifat Osman’ın Süheyl Ünver’e yazdığı mektuplar: bir Osmanlı aydınının Harf İnkılabı ile imtihanı. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 20(38), 83-112.
- Binbaşoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boybeyi, S., & Boybeyi, M. (2007). Sosyal bilimler lisesi örneğinde ortaöğretim: eğitim programlarında farklılaşmanın sonuçları. *Aile ve Toplum*, 3(11), 51-55.
- Buluç, S. (1981). Osmanlılar devrinde alfabe tartışmaları. *Harf Devrimi’nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 45-48). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. (2017). Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Osmanlı Türkçesindeki okuma hataları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1679-1705. doi: <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3884>
- Canım, R. (2000). *Latîfi Tezkiretü’ş-Şu’arâ ve Tabsiratü’n-Nuzamâ*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Canpolat, M. (1981). Arap yazılı Türk alfabesinin gelişmesi. *Harf Devrimi’nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 49-54). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çalışkan, M., Yılmaz, S., Budak, M., Sağcan, N., Özköse, M., & Taşdelen, E. (2017). *Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi ders kitabı 10. sınıf*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çalışkan, N. (2013). Lise düzeyindeki Osmanlı Türkçesi dersi öğretim programı’nın uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 329-340. doi: 10.14686/201321993
- Çapçı Sipahi, S. (2014). *Mehmet Atâ Bey’in İktifâf adlı ders kitabının Türk dili ve edebiyatı eğitimi açısından analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çelik, B. (2009). Osmanlı modernleşmesi sürecinde Osmanlı aydınları ve alfabe meselesi. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 9-22). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Çelik, K. (2009). Türk basın ve yayımında Harf İnkılabı. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 89-108). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Çelik, M. (1996). *Hüseyin Avni Ulaş*. İstanbul: Erzurum Kitaplığı.

- Çetin, İ. (2015). Öğretim yöntem ve teknikleri. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (Geliştirilmiş 2. baskı, ss. 81-94). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2014). İşbirlikli öğrenme. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (3. baskı, ss. 509-526). Ankara: Pegem Akademi.
- Çulha, T. (2006). İbrahim Necmi Dilmen. H. Özdemir, & H. Şenol (Haz.), *DTCF'de Türkoloji'nin öyküsü* içinde (ss. 179-197). Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayını.
- Demir, A. (2017). 1908-1923 yılları arasında Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (ss. 282-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demirel, F. (2012). II. Meşrutiyetten sonra Osmanlı'da orta öğretim: sultâniler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXVII(2), 339-358.
- Doğan, Ş., & Uçar, İ. (2016). Bütün yönleriyle Osmanlıca ve mirası. *Kırıkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 83-86. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227148> adresinden edinilmiştir.
- Doğaner, Y. (2005). Elifba'dan alfabeğe: yeni Türk harfleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 27-44. http://mtad.humanity.ankara.edu.tr/II-4_Aralik2005/51_MTAD_2-4_YDoganer.pdf adresinden edinilmiştir.
- Doğaner, Y. (2009). Yeni Türk harflerinin Türk basınındaki yankıları. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 387-395). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Dönmez, C. (2013). *Tarihî gerekçeleriyle Harf İnkılabı ve kazanımları* (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Aslan Efe, H. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Elban, M., & Özdemir, G. (2017). Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi algıları. *Turkish Studies*, 12(25), 289-304. doi:10.7827/TurkishStudies.12202
- Emil, B. (2015). Prof. Dr. Mehmet Kaplan ve Türk milliyetçiliği. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, (31), 21-40.
- Ercilasun, A. B. (2011). *Türk dili tarihi* (10. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.
- Ergin, O. (1937). *Muallim M. Cevdet'in hayatı, eserleri ve kütüphanesi*. İstanbul: Bozkurt Basımevi.
- Ergin, O. (1943). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 5). İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde eğitim hareketleri* [e-kitap sürümü]. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/mesrutiyet.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ergüzel, M. M. (2015). Millî eğitimde Osmanlı Türkçesinin seçmeli ders olarak öğretilmesi üzerine. *Turkish Studies*, 10(8), 35-42. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8303>

- Ertek Morkoç, Y. (2009). Harf İnkılabı'nın klasik Türk edebiyatı araştırmaları üzerindeki etkisi. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 126-134). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Ertem, R. (1991). *Elifbe'den alfabe'ye*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ertem, R. (1995). Elifbâ. *İslam ansiklopedisi* (Cilt. 11, ss. 39-44). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı .
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn* (Siral, P., Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Çalışmanın orijinali 2002'de yayımlanmıştır.)
- Galanti, A. (1996). *Arabî harfleri terakkimize mâni değildir* (F. Kale, Çevriyazı). İstanbul: Bedir Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1927'de yayımlanmıştır.)
- Gültekin, İ. (2017). Klasik Türk edebiyatının muarızları hangi sebeplerden bu şiire muhalefet etmişlerdir. Ö. Şenödeyici (Ed.), *Sorularla klasik Türk edebiyatı* içinde (ss. 171-189). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Güzel, A. (2017a). Türkçe öğretim tarihi üzerine. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (ss. 13-22). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. (2017b). Yabancı bir bilim adamının gözüyle yeni Türkiye'de Latin harflerinin kabulü. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (ss. 697-753). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Heid, U. (2001). *Türkiye'de Dil Devrimi* (Öztürk, N., Çev.). İstanbul: IQ Kültür-Sanat Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 1954'te yayımlanmıştır.)
- Holbrook, V. R. (2014). *Aşkın okunmaz kıyıları* (Koroğlu, E. & Kılıç, E., Çev.). Ankara: İletişim Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1994'te yayımlanmıştır.)
- İşıksalan, N. (1997). İdadilerde Türkçe-edebiyat öğretimi. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (8), 151-182. doi: 10.1501/OTAM_0000000141
- İşıksalan, N. (1998). II. Meşrutiyet dönemi sultanilerinde Türkçe ve edebiyat öğretimi. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (9), 177-223. doi: 10.1501/OTAM_0000000268
- İlhan, A. (1998). *Ulusal kültür savaşı* (2. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- İnan, A. (1981). Ellinci yılında Türk Harf Devrimi. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 79-83). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İpşirli, M. (2003). Medrese. *İslam ansiklopedisi* (Cilt. 28, ss. 327-333). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı .
- Kaplan, M. (2014). *Nesillerin ruhu* (12. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karagöz, S. (2014). *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve Cumhuriyet eğitimine yansımaları (1908-1928)* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi). www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=11028 adresinden edinilmiştir.
- Karal, E. Z. (1978). Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu. *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe* içinde (ss. 7-96). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2013). *Yaban* (67. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2016). *Ankara* (34. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (İkinci yazım, 32. baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Kaya, R. (2013). Tarih öğretmen adaylarının lisans eğitiminde Osmanlıca öğretiminin işlevselliği ile ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 187-206.
- Kayran, M., & Metintaş, M. Y. (2009). Latin kökenli yeni Türk alfabesine geçiş süreci ve Millet Mektepleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 191-207. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/55551> adresinden edinilmiştir.
- Kerimoğlu, C. (2008). Hüseyin Cahit Yalçın (1875-1957)'ın dil ile ilgili görüşleri. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16-17), 103-117.
- Kerman, Z. (2013). *Tanpınar'ın mektupları* (5. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kocabaşoğlu, U. (1981). Harf Devrimi'nin eğitim ve kültür yaşamımız üzerindeki kimi etkilerine değin gözlemler. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 113-124). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Koçak, R. (2014). Temel kavramlar öğrenmeyi etkileyen etmenler. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları* içinde (2. baskı, ss. 3-35). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koçer, H. A. (1974). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi* (2. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1963). *Türk dilinin tarihî akışı içinde Atatürk ve Dil Devrimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). Alfabe devriminin Türk toplumu üzerindeki sosyal ve kültürel etkileri. *Turkish Studies*, 4(3), 1469-1480. doi: 10.7827/TurkishStudies.739
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Gülensoy, T., Parlatır, İ., Zülfikar, H., & Birinci, N. (2010). *Türk dili ve kompozisyon* (Genişletilmiş 4. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Kurt, Y. (2011). Osmanlı Türkçesi Çalıştayı'nın ardından. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (30), 225-230. doi: 10.1501/OTAM_0000000587
- Maârif-i Umûmiye Nezâreti. (1329). *Mekâtib-i Sultânîye talimâtnâmesi*. İstanbul: Matbaa-yı Âmire.
- Mahmud Cevad. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. M. Ergün, T. Duman, S. Arıbaş, & H. H. Dilaver (Yay. Haz.). Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014a). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014b). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarına ilişkin çizelge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 77(2678), 262-298. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/82-2014> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2016a). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 79(2707), 385. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/84-2016> adresinden edinilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2016b). Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı 10, 11 ve 12. Sınıflar. Ankara: MEB. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/osmanli_turkcesi_2016_54.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri-2018. Ankara: MEB. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Muhammedinov, R. (2009). Harf İnkılabı'nın tarihsel temelleri üzerine bazı düşünceler. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 6-8). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Müftüoğlu, A. H. (1971). *Gönül Hanım*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Nerimanoğlu, K. V. (2009). 1926-I Bakü Türkoloji Kurultayı ve Atatürk'ün Harf Devrimi. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 109-113). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Okay, M. O. (2006). *Mehmet Kaplan'dan hatıralar mektuplar* (2. baskı). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Okay, M. O. (2013). *Silik fotoğraflar portreler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
19. Milli Eğitim Şurası Kararlarının Tam Metni. (t.y.). Erişim adresi: <https://www.memurlar.net/haber/492505/19-milli-egitim-surasi-kararlarinin-tam-metni.html> adresinden edinilmiştir.
- Ortaylı, İ. (1981). Tartışmalar ve açıklamalar. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 129-146). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ortaylı, İ. (2018). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Önal, S. (2006). 48 yıl önceki Türk Dili ve Edebiyatı bölümü. H. Özdemir, & H. Şenol (Haz.), *DTCF'de Türkoloji'nin öyküsü* içinde (ss. 325-327). Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayını.
- Önder, M. (2014). *Türk eğitim tarihi* (Genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan Gönülal, Y. (2011). Dil-toplum ilişkisi açısından Türkiye'de 1940 sonrası dil tartışmaları üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(1), 1155-1166. doi: 10.7827/TurkishStudies.1954
- Özdemir, E. (1969). *Dil Devrimimiz* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özerdim, S. (1998). *Yazı Devriminin öyküsü*. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık.
- Özkan, M. (2007). Osmanlı Türkçesi. *İslam ansiklopedisi* (Cilt. 40, ss. 483-485). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı.
- Özkan, M. (2015). Yaşayan Türkçenin bir sevdalısı: Prof. Dr. Faruk Kadri Timurtaş. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, (31), 65-82.
- Özmen, N., & Yıldırım, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine ilişkin tutumları. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (16), 49-66.
- Öztürk, C. (2000). İdâdî. *İslam ansiklopedisi* (Cilt. 21, ss. 464-466). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Öztürk, S. (2002). *Çivi çivi söker* (2. baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Polat, N. H. (2003). Türkçenin öğretimi ve Ahmet Cevdet Paşa. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (XIII), 447-454.
- Sadoğlu, H. (2010). *Türkiye’de ulusçuluk ve dil politikaları* (2. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Safa, P. (1976). *Osmanlıca Türkçe uydurmaca* (İlaveli 2. baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı’dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sevim, O., & Bayındır, H. (2016). Lise ve üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 291-302. doi: <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev622>
- Somel, S. A. (2015). Tanzimat Döneminde eğitim reformunun dönüm noktası: 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve ideolojik temelleri. K. Kahraman, & İ. Baytar (Edt.), *Sultan Abdülmecid ve dönemi (1823-1861)* içinde (ss. 136-167). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for social sciences* (Third Edition). NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Şahbaz, N. K. (2017). Tanzimat (1839-1876), I. Meşrutiyet (1876-1878) ve II. Abdülhamit (1878-1908) dönemlerinde Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (ss. 225-281). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şanal, M. (2001-Bahar). Mustafa Satı Bey’in öğretmenlere önermiş olduğu öğretim yöntemleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 309-323.
- Şen, M. (2013). Orta öğretimde Türk dili ve edebiyatı öğretimi. C. Bayram, K. Özçetin, & A. Vurgun (Edt.), *Avrasya’da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyum Bildiriler* içinde (ss. 141-151). İstanbul: Marmara Üniversitesi ve Türk Ocakları İstanbul Şubesi.
- Şenol, H. (2006). Konuşma ve yazı dilinin oluşumunda Türkoloji eğitiminin katkıları. H. Özdemir, & H. Şenol (Haz.), *DTCF’de Türkoloji’nin öyküsü* içinde (ss. 329-340). Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayını.
- Şentürk, A. (2012). Harf İnkılâbı’nın yapılışı ve uygulanışında basının rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 27-44.
- Şimşir, B. N. (2006). *Türk Harf Devrimi üzerine incelemeler*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Şimşir, B. N. (2008). *Türk Yazı Devrimi* (2. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Şişman, A. (1996). Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi. *İslam ansiklopedisi* (Cilt. 13, ss. 323-326). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, S. (1981). Dil Devrimi’nin özüne ve uygulamasına yöneltilen eleştirilere yanıt. *Atatürk’ün yolunda Türk Dil Devrimi* içinde (ss. 134-149). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk, E., & Katırcı, M. (2010). *Cumhuriyet Döneminde Türk millî eğitim sistemindeki gelişmeler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tok, T. N. (2017). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (11. baskı, ss. 175-259). Ankara: Pegem Akademi.
- Tongul, N. (2004). Türk Harf İnkılabı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (33), 103-130. doi: 10.1501/Tite_0000000098
- Topçuoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde yazılmış ders kitaplarında dil ve edebiyat öğretimine ilişkin görüşler ve uygulamalar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (XIII), 373-406.
- Ulucan, M. (2016). Osmanlı Türkçesinin öğretimi. *Millî Eğitim*, 45 (212), 93-113.
- Uyanık, E., & Çam, İ. F. (2014). Arap elifbası'ndan Latin alfabesine geçiş sürecinde Garpcı söylemler. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIV(29), 189-221.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üçok, B. (1981). Tartışmalar ve açıklamalar. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 129-146). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Üçyiğit, E. (1981). Tartışmalar ve açıklamalar. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* içinde (ss. 129-146). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülkütaşır, Ş. (1973). *Atatürk ve Harf Devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal, U. (2008). *Meclis-i Kebîr-i Maârif 1869-1922*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ünal, U. (2014, 18 Aralık). Osmanlıca Türkçe'nin bizzat kendisidir. [Nil Gülsüm, Tarık Bakıcı]. <https://www.yenisafak.com/hayat/osmanlica-turkcenin-bizzat-kendisidir-2048462> adresinden edinilmiştir.
- Ünver, İ. (1992). Türkiye'de Osmanlıca öğretiminin dünü ve bugünü. *Türkoloji Dergisi*, X(1), 21-30.
- Yakıcı, A. (2009). Harf İnkılabı'nın geleneksel kültür ve edebiyat üzerindeki etkileri. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 135-138). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Yalsızuçanlar, S. (2013, Kış). Dil yâresi. *Keşkül*, (25), 8-15.
- Yüce, N. (2012). Türkiye. *İslam ansiklopedisi*. (Cilt. 41, ss. 574-576). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yüceer, S. (2006). Türkiye'nin aydınlanma sürecinde bir kültür devrimi: Millet Mektepleri. N. Abacı (Ed.), *VIII. Uluslararası Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi Kongresi Bildiriler* içinde (ss. 41-53). Morrisville: Lulu Press.
- Yüceer, S. (2009). Millet Mektepleri'nin işleyişi ve Bursa'daki uygulamalar. T. A. Baran (Ed.), *80. Yılında Türk Harf İnkılabı Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 171-186). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de orta öğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi.
- Yüksel, M. (2013, Kış). Lûngua franca ve Osmanlı lisânı. *Keşkül*, (25), 16-23.

EKLER

EK 1. OSMANLI TÜRKÇESİ OKUMA BECERİSİ BAŞARI TESTİ

1. ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Annenin Eğitim-Öğretim Durumu: İlköğretim () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Babanın Eğitim-Öğretim Durumu: İlköğretim () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Ailenin Sosyo-Ekonomik (Aylık Gelir) Durumu: 1000-2500 () 2500-4000 () 4000+ ()

Okul Türü: Sosyal Bilimler Lisesi () Anadolu Lisesi () İmam Hatip Lisesi ()

2. BAŞARI TESTİ

I) ژ II) ذ III) چ IV) ئ V) ش

1. Yukarıdaki harflerden hangileri Arap alfabesinde bulunmayıp Osmanlı Türkçesinde kullanılmıştır?

- A) II-IV-V B) I-III-IV C) I-III-V D) III-IV-V E) I-II-V

2. Aşağıdaki harflerden hangisi kendinden sonra gelen harfle birleşmez?

- A) ع B) ص C) ف D) س E) ر

قارشیکي طاغرد ده قارلي طاغ اولسه،
چوره یانی مور سنبللي باغ اولسه،
آغا اولسه، پاشا اولسه، بگ اولسه،
یاقه سز گوملگه صاریلیر بر گون.

3. Yukarıdaki şiirin teması nedir?

- A) Tabiat B) Hüzün C) Zenginlik D) Ahiret hayatı E) Dünyanın geçiciliği

أشه له بر یرلری اورتن قاری؛
اوت دگل اونلر ده نڭ صاچلری
دیگله : شهید سسلرید ر روزگاری!
طورما، لوند عسکر... اوغورلر اول!

4. Yukarıdaki şiirin konusu nedir?

- A) Tarih şuuruna erişmek B) Vatan toprağının kutsallığı
C) Askerlik görevinin önemi D) Osmanlı devletinin son yılları
E) Turan ideali

باش باشه ویرمه ینجه طاش یرندن قالقماز.

5. Yukarıdaki atasözüyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kişinin bir dosta sahip olmasının önemi B) Ön yargıların aşılmasının zorluğu
C) İnsanın zorlular karşısında pes etmemesi gerektiği
D) Birlik ve beraberliğin önemi E) Güçlü olmanın avantajları

اوت، بیلیم بو شرقی پارچه سی نره دن، ناصل برد نبره عقلمه گلدی؟“ آغلا چشمم،
آغلا ، طورما”... ساعتلر وارکه کندیمه حاکم اولامایارق متّصل اونی تکرار لایورم .
أوده هم آشاغی یوقاری طولاشیور هم ده اونی میریلدانیبورم. آه اسکی رمضانلر،

چوچقلغىمىڭ رمضانلارنى ! او زمانلار رمضانلار قىشە ؛ قارلى، بوزلى گونلرە تصادف ايدردى...

6. Yukarıdaki paragraftan aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Ramazan ayları yazarın çocukluk yıllarına denk gelmektedir.
- B) Hatırladığı şarkı yazara çocukluğunu hatırlatır.
- C) Yazarın hatırladığı şarkı Zeki Müren'e aittir.
- D) Yazar şarkıyı söylerken aynı zamanda odasında dolaşmaktadır.
- E) Yazar eski ramazanlara özlem duymaktadır.

أوچ آرقداش اكمكلى سوتە طوغرايوب بيمكده درلر. خواجه ايله بريسي سوتە اكمك طوغرامقلە مشغولدر.

7. Yukarıdaki altı çizili kelimelerden hangisi aşağıda verilmemiştir?

- A) Nasreddin
- B) Meşguldür
- C) Hoca
- D) Arkadaş
- E) Ekmek

باغرينه باصمق
امك ويرمك
خضر گبي يتشمك
سوز ويرمك

8. Yukarıdaki deyimlerden hangisi şıklarda verilen deyimlerden biri değildir?

- A) Emek vermek
- B) Söz vermek
- C) Hızır gibi yetişmek
- D) Bağı yanmak
- E) Bağına basmak

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde olumlu bir bakış açısına sahip olmanın öneminden bahsedilmiştir?

- A) گوزل گورن گوزل دوشونور
- B) ايكي ديگله بر سويله
- C) توكنير گونگ برنده گوجگ
- D) يوكللي دوه ديگنمز
- E) نرده حرکت، اورده برکت

بيلگي قاد ينگ نه سنه د بينلري ديگله مه.

10. Yukarıda boş bırakılan yerlere sırasıyla aşağıdaki sözcüklerden hangileri getirilmelidir?

- A) اولمشدر - سایه سنده
B) گرك - صاقين
C) يالان - اينان
D) جاهلر - يوقسه
E) اوقوتمق - بونلر

11. Aşağıdaki kelimelerden hangisi Arapça ya da Farsça bir tamlama değildir?

- A) آب حیات
B) شيخ الاسلام
C) دارالعجزه
D) قرآن کریم
E) هیچ کیمسه

12. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi gün ya da ay ismi değildir?

- A) صالی
B) طقسان
C) نیسان
D) آغستوس
E) بازار

13. “İşin hülâsası o öldü, ben kaldım.” cümlesi aşağıdaki şıklardan hangisinde doğru olarak yazılmıştır?

- A) ایشن خلاصه سي او ئولدي، بن كالد م
B) ایشن خلاسا سي او ئولدي، بن كالد م
C) ایشك خلاسا سي او ئولدي، بن كالد م
D) ایشك خلاصه سي او ئولدي، بن قالد م
E) ایشك خلاسا صی او ئولدي، بن قالد م

(I) پارماق ویرمز

(II) بال ویرر

(III) بال ویرمز

(IV) کیمنه پارماق ویرر

14. Yukarıdaki kelimeler anlamlı bir cümle oluşturacak şekilde sıralanırsa doğru cevap aşağıdaki şıklardan hangisi olur?

- A) V-I-III-IV-II B) IV-V-III-II-I C) V-II-I-IV-III
D) IV-V-III-I-II E) III-V-IV-II-I

گوز گوردي گوگل سودی سنی ای یوزی ماهم
قربانگ اوله م وار می بنم بونده گناهم

15. Yukarıda Osmanlı Türkçesiyle yazılan şiirin günümüz Türk alfabesiyle yazılışı aşağıdaki şıkların hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Göz gördü gönül sevdi seni ey yüzü mâhım
Kurbânın olam var mı benim bunda günâhım
B) Göz gördü gönül sevdi seni ey yüzü mâhım
Garibânın olam var mı benim bunda günâhım
C) Göz gördü gönül sevdi seni ey yüzü mâhem
Kurbânın ölem var mı benim bunda günâhım
D) Göz kordı gönül sevdi seni ey yüzü mâhem
Kurbânın olam var mı benim bunda günâhım
E) Göz gördü gönül sevdi seni ey yüzü mâhem
Kurbânın olam var mı benim bunda günâhım

بو آراق بر چوق یرده ، چوق کره سویلنی سویلنی ویرمکه اولدیغنی
ایشیتدیگمز بر سوز وارسه او ده اسلامیتک ترقی یه مانع اولدیغنی سوزیدر...

16. Yukarıdaki cümle aşağıdaki ifadelerden hangisiyle devam ettirilebilir?

- A) بو جاهلجه بر افترا در
B) عرش بیگیتلر وطن امدادینه
C) بن ده باشمی بابامک قوجاغنه یاصلادیغم زمانلر
D) یتیملره صاحب چیقلمسی گرکر
E) یر یوزی سیار بر ماکینه در

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde harflerin birleştirilmesi esnasında bir yanlışlık yapılmıştır?

- A) حیوان ئولور سمري قالیر ، انسان ئولور اثری قالیر
B) ایسته دیگنی سویله بین ایسته مه دیگنی ایشیتیر
C) مجلسده دیلگی ، سفره ده الکی قیصه طوت

- D) باغه باق اوزوم اولس ون، بيمه يه يوزلڭ اولسون
E) بر بابا طقوز او غولي بسلر، طقوز او غول بر بابايي بسله يه مز

قان ايله قيليچدر گورونن بايراغمزده ؛
جان قورقوسي گچمز اووه مزده، طاغمزده ؛
هر گوشه ده بر شير ياتار طوپراغمزده.
غوغاده شهادتله بوتون كام آليرز بز.
عثمانليرز، جان ويرر، نام آليرز بز.

18. Yukarıdaki şiire en uygun başlık aşağıdaki şıklardan hangisidir?

- A) بکجي تورکيسي
B) وطن شرقيسي
C) صنعت
D) ايلک نماز
E) سلطان سليمان قالمایان دنيا

قيش ياقلاشيوردی (I) جبهه ده کي بيگيتلر، قارشيلرنده کي دشماندن باشقه بر ده
قار، روزگار و صوغوقله اوغراشاجقلردی (II) حالبوکه عسکرلر يمزڭ قوتلريني هيچ
اسراف ايتمه مه لري گرکيوردي (III) فداکار کوي قادينلري دعوتمزه ممنونيتله
قوشديلر (IV) کند يلرينه چاماشير، چوراب، پاموقلي حاضر لامق ايجاب ايد
بيوردی (V)

19. Yukarıdaki paragrafın akışını bozan cümle aşağıdaki şıklardan hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) I
B) II
C) III
D) IV
E) V

الک ايله قويماديغڭ شينئه طوقونما.

20. Yukarıda verilen cümlede altı çizili kelimenin doğru okunuşu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) ilk
B) ilin
C) elin
D) ilik
E) elek

EK 2. İŞ BİRLİĞİNE DAYALI OSMANLI TÜRKÇESİ EĞİTİMİ KILAVUZU

HAFTA	TEKNİK	UYGULAMA BASAMAKLARI	MATERYAL
1	-	<p>1. Gruplar belirlenir.</p> <p>2. Gruplar sınıf mevcuduna göre 4-5 öğrenciden oluşan heterojen gruplardır. (Gruplar oluşturulurken öğrencilerin başarı ve yeteneklerine göre karma gruplar oluşturulmasına dikkat edilir.)</p> <p>3. Öğrenciler çalışmayla ilgili olarak detaylı bir şekilde bilgilendirilirler. (İş Birlikli Öğretim Yöntemi, Jigsaw tekniği, Takım-Oyun-Turnuva etkinlikleri konusunda bilgilendirme yapılmalıdır. Yüksek lisans çalışmasının başarılı olması için öğrencilerin aktif katılımının önemine vurgu yapılır.)</p> <p>4. Ön-test yapılır.</p>	Başarı Testi (Ön test)
2	Jigsaw	<p>1.Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılır.</p> <p>2. Öğrenciler kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarını paylaşırlar. (Şiir, düzyazı, atasözü, hikâye)</p> <p>3. Öğrenciler seçtikleri metinler üzerinde okuma çalışması yaparlar.</p> <p>4. Öğretmen öğrencilerin okuma çalışması esnasında onlara rehberlik eder.</p> <p>5. Öğrenciler bir sonraki hafta için kendilerine verilen metinleri okuma konusunda ödevlendirilirler.</p> <p>6. Gelecek hafta aynı çalışma kâğıdını alan öğrencilerin bir grup oluşturarak çalışma yapacakları öğrencilere söylenir.</p>	Çalışma Kâğıdı
3	Jigsaw	<p>1.Bir önceki hafta aynı türden metinleri alan öğrenciler yeni gruplar oluşturur. (Şiiri alan öğrenciler yeni bir grup, atasözlerini alan öğrenciler ise başka bir grubu oluşturur.)</p> <p>2. Gruplardaki öğrenciler okuma çalışmalarına devam ederler. (Her öğrenci sırasıyla metni okur. Diğer öğrenciler okuyan öğrencinin okuma hatalarını düzeltir.)</p> <p>3. Her öğrenci metni nasıl anlamlandırdığını grup üyeleriyle paylaşır. (Metinden neler anladığını aktarır.)</p> <p>4. Öğrenciler son olarak daha önce Osmanlı Türkçesi dil bilgisi konusunda öğrendiklerini metin üzerinde tahlil ederler.</p>	Çalışma Kâğıdı
4	Jigsaw	<p>1.Uzmanlık gruplarında çalışmalarını bitiren öğrenciler kendi gruplarına dönerler.</p> <p>2. Gruplarında metinlerini arkadaşlarına sunarlar.</p> <p>3. Her öğrenciye sunumu için 15 dakika verilir. 2 ders saatinde bütün öğrenciler sunumlarını yaparlar.</p> <p>4. Öğrenciler metinlerini arkadaşlarına sunarken metnin doğru okunuşu, metni anlamlandırma, daha önce öğrenilen dil bilgisi kuralları gibi hususlarda bilgiler verirler.</p> <p>Not: Öğrencilere sunumları yapılırken gruptaki öğrenci sayısı ve ders saatine göre yeterli süre verilir.</p>	Çalışma Kâğıdı

HAFTA	TEKNİK	UYGULAMA BASAMAKLARI	MATERYAL
5	Jigsaw	1.Bütün gruplara tüm metin türlerini (şiir, hikaye, düz yazı, atasözleri) kapsayan bir izleme testi yapılır. 2. Testten alınan puan grupta yer alan tüm öğrencilere verilir ya da en iyi grup ödüllendirilir.	İzleme Testi
6	Takım-Oyun-Turnuva	1.Öğrencilere Takım-Oyun-Turnuva tekniği anlatılır, her grupta turnuvaya katılacak öğrenci belirlenir. 2.Öğretmen kısa bir metin okur. Okuma esnasında Osmanlı Türkçesi okuma kurallarıyla ilgili daha önce öğrenilen konular hakkında bilgi verir. (Öğretmen bu etkinliği 20 dakika içinde tamamlamalıdır.) 3. Geriye kalan sürede öğrenciler takım olarak çalışma kâğıdı üzerinde okuma çalışması yapar. 4. Öğrenciler kendilerine verilen çalışma kâğıtlarıyla ödevlendirilir. Not: Öğretmen grupların işlevselliğine göre gruplarda değişiklik yapabilir.	Çalışma Kâğıdı
7	Takım-Oyun-Turnuva	1.Grupta yer alan öğrenciler turnuvaya katılacak öğrenciye konuyu anlatırlar. (Burada turnuvada öğrenciye sorulacak sorular üzerinde çalışma yaptırılır.) 2. Öğrenciler turnuvaya katılacak öğrenciye metinle ilgili sorular sorarlar. (Öğrencilerin soracağı soruların içinde metnin herhangi bir yerinden kelime, cümle ve okuduğunu anlama türünde sorular vardır. Ayrıca öğrencilere daha önce öğrenilen dil bilgisi ve okuma kuralları üzerine de sorular sorulabilir.)	Çalışma Kâğıdı
8	Takım-Oyun-Turnuva	1.Turnuvaya katılacak öğrenciler gruplarında yaptıkları çalışmadan sonra turnuva yaparlar. 2. İlk ders bütün grupların öğrencileri turnuvaya katılır. İlk turnuva sonunda ilk ikiye giren öğrenciler için ikinci ders saatinde bir turnuva daha yapılır.	Yarışma Soruları
9	-	1.Sontest olarak başarı testi uygulanır.	Başarı Testi (Son Test)

EK 3. İZİN BELGESİ



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.7068736
Konu : Anket İzni
(Mehmet Vehbi BÜKER)

06.04.2018

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 23/0232018 tarihli ve 1800098328 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Mehmet Vehbi BÜKER'in, "*İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Lise Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Metinlerini Okuma Becerilerine Etkisi*" adlı anket izninin kabulüne ilişkin 05/04/2018 tarihli ve 6956938 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

İsmail YEŞİLYURT
Vali a
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza

Ankete Ayarlar
09.04.2018

Aras Emin DERVİŞOĞLU
Memur

Ek: İlgi yazı (8 sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ad: erzurum.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Tel: (0442) 234 48 00

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Mehmet Vehbi BÜKER
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Palandöken İlçesi Türk Telekom Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesi, Ziya Gökalp Lisesi; Yakutiye İlçesi Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesi
Araştırmanın konusu	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Lise Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Metinlerinin Okuma Becerilerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma Önerisi
Veri toplama araçları	Osmanlı Türkçesi Okuma Becerisi Başarı Testi
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan inceleme ve ekteki komisyon uygun kararı gereğince araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
04.04.2018 Komisyon Başkanı Hüsnü UYANIK Şube Müdürü	Üye Tunç AĞAVER
	Üye Mesut ARAS

ÖZ GEÇMİŞ

1992 yılının Eylül ayında Kütahya'nın Simav ilçesinde dünyaya geldim. İlköğrenimimi Simav Atatürk İlköğretim Okulunda ortaöğrenimimi ise Simav Eynal Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesinde tamamladım. 2010 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde başladığım üniversite eğitimimi 2015 yılında tamamladım. Aynı yıl atandığım Çat Çok Programlı Anadolu Lisesinde hâlen Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

