

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Aralık December Volume 12/4 2023





Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, TÜRKİYE

**İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /
License Owner, Editorial Manager and Editor**

[Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ](#)

Editör Yardımcıları / Editor Assistants

[Doç. Dr. Onur ER](#) - [Doç. Dr. Nurşat BİÇER](#)

Alan Editörleri

Doç. Dr. Faruk POLATCAN (*Fırat Üni.*)

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)

Dr. Nazmi ŞEN (*Balıkesir Üni.*)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Ahmet BURAN (*Fırat Üni.*)

Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (*Kırıkkale Üni.*) - Prof. Dr. Cumaali ŞABANOV (*Özbekistan*)

Prof. Dr. Erden KAZHYBEK (*Kazakistan*) - Prof. Dr. Ergin JABLE (*Kosova*) - Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK (*Fırat Üni.*)

Prof. Dr. Funda KARA (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Galip GÜNER (*Erciyes Üni.*)

Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA (*Marmara Üni.*) - Prof. Dr. Gülhan ATNUR (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ (*Emekli Öğretim Üyesi.*) - Prof. Dr. Luo XIN (*Çin Halk Cum. Pekin Üni.*)

Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (*İstanbul Kültür Üni.*) - Prof. Dr. Metin EKİCİ (*Ege Üni.*)

Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (*Hacettepe Üni.*) - Prof. Dr. Mihail DOBROVİTS (*Macaristan*)

Prof. Dr. Muammer DEMİREL (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Muharrem DAŞDEMİR (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Murat YAKAR (*Mersin Üni.*) - Prof. Dr. Peter ZIEME (*Almanya*)

Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Serhat ZAMAN (*Bursa Uludağ Üni.*)

Prof. Dr. Tsend BATTULGA (*Moğolistan*) - Prof. Dr. Ülkü ELİUZ (*Karadeniz Teknik Üni.*)

Doç. Dr. Bahadır GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*) - Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT (*Gazi Üniversitesi*)

Doç. Dr. Vefa GULİYEVA (*Azerbaycan*) - Doç. Dr. Aleksandr VASİLYEV (*Rusya Federasyonu*)

Dr. Nazım MURADOV (*KKTC*) - Rafiq HÜMMET (*Gürcistan*)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Ayşehan Deniz ABİK (*Çukurova Üni.*) - Prof. Dr. Cefer M. CEFEROV (*Azerbaycan Pedagoji Üni.*)

Prof. Dr. Harun DUMAN (*Marmara Üni.*) - Prof. Dr. Hülya ARGUNŞAH (*Erciyes Üni.*)

Prof. Dr. Kemal ABDULLA (*Azerbaycan Diller Üni.*) - Prof. Dr. Kemal YAVUZ (*Emekli Öğretim Üyesi*)

Prof. Dr. Mahmut DOĞRU (*YÖK*) - Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU (*Emekli Öğretim Üyesi*)

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (*Emekli Öğr. Üyesi*) - Dr. Öner KABASAKAL (*TİKA Eski Başkanı*)

Genel Koordinatör / General Coordinator

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Sinan DİNÇ - Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Uzm. Ayten M. HACILAR

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Öğr. Gör. Dr. Bahattin ŞİMŞEK - Uzm. İsmail EMİRŞAH

Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography

Muhammet Lütfü AKYÜZ

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ



Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Ahmet Özgür GÜVENÇ (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (*Bursa Uludağ Üni.*)

Prof. Dr. Aylin GÜRBÜZ (*Trakya Üni.*) - Prof. Dr. Ayten Pınar BAL (*Çukurova Üni.*)

Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (*Kırıkkale Üni.*) - Prof. Dr. Cem Şems Tümer (*Erzincan Binali Yıldırım Üni.*)

Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (*İstanbul Üni.*) - Prof. Dr. Derya ŞAHİN (*Bursa Uludağ Üni.*)

Prof. Dr. Duygu UÇGUN (*Pamukkale Üni.*) - Prof. Dr. Elçin İBRAHİMOV (*Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi*)

Prof. Dr. Elmas ŞAHİN (*Çağ Üni.*) - Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK (*Fırat Üni.*)

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI (*Pamukkale Üni.*) - Prof. Dr. Gülsüm KİLLİ YILMAZ (*Ankara Üni.*)

Prof. Dr. Kelime ERDAL (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA (*Bursa Uludağ Üni.*)

Prof. Dr. Kudret GÜL (*Bahkesir Üni.*) - Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN (*Erzincan Binali Yıldırım Üni.*)

Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (*Hacettepe Üni.*) - Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Mustafa ULUSOY (*Gazi Üni.*) - Prof. Dr. Nilüfer ŞAHİN PERÇİN (*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*)

Prof. Dr. Osman DOĞANAY (*Aksaray Üni.*) - Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ (*Selçuk Üni.*)

Prof. Dr. Serkan ŞEN (*Samsun Ondokuz Mayıs Üni.*) - Doç. Dr. Adem BALKAYA (*Kafkas Üni.*)

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN (*Akdeniz Üni.*) - Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN (*Kafkas Üni.*)

Doç. Dr. Elif Emine BALTA (*Düzce Üni.*) - Doç. Dr. Emrah BOYLU (*Bartın Üni.*)

Doç. Dr. Fatih KARIP (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*) - Doç. Dr. Ferdi BOZKURT (*Anadolu Üni.*)

Doç. Dr. Figen KILIÇ (*Mersin Üni.*) - Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni.*)

Doç. Dr. Gönül ERDEM NAS (*Bartın Üni.*) - Doç. Dr. Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ (*Aksaray Üni.*)

Doç. Dr. Hülya KODAN (*Bayburt Üni.*) - Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL (*Pamukkale Üni.*)

Doç. Dr. Kerem COŞKUN (*Artvin Çoruh Üni.*) - Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL (*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*)

Doç. Dr. Mehmet ŞENTÜRK (*Kilis 7 Aralık Üni.*) - Doç. Dr. Özgür İLDEŞ (*Ankara Hacı Bayram Veli Üni.*)

Doç. Dr. Serkan ÇAKMAK (*Atatürk Üni.*) - Doç. Dr. Sezgin DEMİR (*Fırat Üni.*)

Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK (*Kastamonu Üni.*) - Doç. Dr. Talat AYTAN (*Yıldık Teknik Üni.*)

Doç. Dr. Ümit HUNUTLU (*Recep Tayyip Erdoğan Üni.*) - Doç. Dr. Sinan UYGUR (*Bandırma Onyedli Eylül Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Burcu KAYA ÇAKI (*Bursa Uludağ Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Emin Erdem ÖZBEK (*Bahkesir Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi İrfan Murat YILDIRIM (*Manisa Celâl Bayar Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Metin ERKAL (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Nurdin USEEV (*Kırgızistan Türkiye Manas Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Zuhul EROĞLU KOŞAN (*Bursa Uludağ Üni.*)

Dr. Elif UYGUR (*Bağımsız Araştırmacı*) - Dr. Handan ÇELİK (*Çağ Muğla Sıtkı Koçman Üni.*)

Dr. Mirzat RAKIMBEK UULU (*Kırgızistan Türkiye Manas Üni.*)



ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF TURKISH LITERATURE CULTURE EDUCATION



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,
üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.tekedergisi.com'a aittir.
Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.
Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbestir.
Gönderilen yazılar iade edilmez.

ISSN: 2147-0146

Eriş Plus, Paperity, Index Copernicus, Harvard Library, Scilit, Genamics, EBSCO, SOBIAD, MLA, MIAR,
TR Dizin tarafından dizinlenmektedir.

Editörden

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin 12/4. sayısını sizlerle paylaşmaktayız.

Dergimizin 12/4. sayısının “Kapak”, “Editörden” ve “İçindekiler” sayfalarında esas itibarıyla Türk Dünyası'nın övüncü, Seçkin ve Saygın Kırgız Ressam Baizak ALİBAYEV'in Cengiz ALYILMAZ - Semra ALYILMAZ Arşivi'nde bulunan bir eserin görüntüsüne yer verilmiş; söz konusu sayfalar Doç. Dr. Onur ER ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ tarafından tasarlanmıştır.

Dergimizin 12/4. sayısında yayımlanan emek ve özveri eseri makalelerin Türkçe, edebiyat, kültür ve eğitim alanlarında çalışan bilim insanlarına ve Türklük Bilimi tutkunlarına yararlı olması ise en büyük isteğimizdir.

Doç. Dr. Onur ER'e ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ'a, dergimizin yayın aşamasında önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN'e, Doç. Dr. Faruk POLATCAN'a, Dr. Nazmi ŞEN'e, Öğr. Gör. İsmail EMİRŞAH'a, Uzm. Gülsüm SUYER'e, Muhammet Lütfü AKYÜZ'e, yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine, Uluslararası TEKE Derneği ve Uluslararası TEKE Akademi mensuplarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ



CONTENTS / İÇİNDEKİLER



Murat AKIN

ROMA'NIN KURULUŞ MİTİNİN MOZAIK SANATI ÜZERİNDE GÖSTERİMİ VE DİŞİ KURT
TASVİRİNİN ARKETİPİ (Araştırma Makalesi)

*REPRESENTATION OF THE MYTH OF THE FOUNDATION OF ROME ON MOSAIC ART AND THE
ARCHETYPE OF THE SHE-WOLF*

1496-1520

Esra ÇAM

MAKAM TÜRBELERİNİN KUTSAL GÜCÜ: HAREZM BÖLGESİ HOCA YUSUF HEMEDÂNÎ
MAKAM TÜRBESİ ÖRNEĞİ (Araştırma Makalesi)

*THE SACRED POWER OF MAUSOLEUMS: THE CASE OF THE HODJA YUSUF HEMEDÂNÎ
MAUSOLEUM IN THE KHWARAZM REGION*

1521-1537

Yaşar ŞİMŞEK - Filiz KAYNAK

HAREZM TÜRKÇESİNDEN ÇAĞATAY TÜRKÇESİNE GEÇİŞ (Araştırma Makalesi)

THE TRANSITION FROM THE KHOREZM TURKISH TO THE CHAGATAI TURKISH LANGUAGE

1538-1571

Ahmet DEMİRTAŞ - Osman KILIÇ

TOFA TÜRKÇESİNDEKİ RUSÇADAN ALINMA SÖZ VARLIĞI (Araştırma Makalesi)

VOCABULARY TAKEN FROM THE RUSSIAN IN TOFA TURKISH

1572-1591

Negizbek SHABDANALİEV

KARŞILAŞTIRMALI OLARAK KIRGIZ TÜRKÇESİNDEKİ HAFTA GÜN İSİMLERİ (Araştırma Makalesi)

NAMES OF THE DAYS OF THE WEEK IN THE KYRGYZ LANGUAGE IN A COMPARATIVE PERSPECTIVE

1592-1601

Suqra ALAKBARLI

MÜASİR AZƏRBAYCAN NƏSRİNDƏ DİLİN PSİXOPOETİK FUNKSİYASI VƏ ÜSLUB MÜXTƏLİFLİYİ (Araştırma Makalesi)

THE PSYCHOPOETIC FUNCTION OF LANGUAGE IN MODERN AZERBAIJAN PROSE AND VARIETY OF STYLES

1602-1610

Burhan BARAN

TÜRKİYE TÜRKÇESİNİN BÜRÜNSEL ÖZELLİKLERİ (Araştırma Makalesi)

SOME PROSODIC FEATURES OF TURKEY TURKISH

1611-1622

Ezgi ASLAN

TÜRKÇEDE NEDEN ULAÇLARI: -(y)AcAğI için ve -(y)AcAğIndAn (Araştırma Makalesi)

CAUSATIVE CONVERBS IN TURKISH: -(y)AcAğI için ve -(y)AcAğIndAn

1623-1643

Mesut TEKŞAN - İpek DEMİR

DİSTOPIK İLK TÜRK ROMANI: YAŞAR KEMAL'İN FİLLER SULTANI İLE KIRMIZI SAKALLI TOPAL KARINCA (Araştırma Makalesi)

THE FIRST DISTOPIC TURKISH NOVEL: YAŞAR KEMAL'S THE SULTAN OF THE ELEMENTS AND THE RED BEARDED LAME ANT

1644-1659

Gökçe DEMİRYÜREK - Ahmet Fikret KILIÇ

ÇAĞDAŞ ÇOCUK ŞİİRİNDE DEĞERLERİN KEŞFİ (Araştırma Makalesi)

DISCOVERY OF VALUES IN CONTEMPORARY CHILDREN'S POETRY

1660-1683

Dilek KUTMARAL - Hülya KODAN

**EFLATUN CEM GÜNEY MASALLARININ DUYARLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
(Araştırma Makalesi)**

EXAMINATION OF EFLATUN CEM GÜNEY STORY IN THE CONTEXT OF SENSITIVITY EDUCATION

1684-1702

Cemal Melik DIVARCI - Abdullah ŞENGÜL

HAYAL GÜCÜNÜN İKİ FARKLI YÜZÜ: BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK VE FANTASTİK (Araştırma Makalesi)

TWO DIFFERENT SIDES OF IMAGINATION: MAGICAL REALISM AND FANTASY

1703-1709

Fadime AKGÜL - Emir Feridun ÇALIŞKAN

**İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİN VE METİNLERE
AİT ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)**

*INVESTIGATION OF READING TEXTS AND ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE TURKISH
TEXTBOOKS*

1710-1737

Zekiye YILDIRIM SUNA - Ahmet BENZER

**2022 LGS TÜRKÇE SORULARININ PISA OKUMA BECERİLERİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)**

*EXAMINATION OF 2022 LGS TURKISH QUESTIONS IN TERMS OF PISA READING SKILLS
QUALIFICATION LEVELS*

1738-1754

Zekiye ÇAĞIMLAR - İbrahim ASLAN

İLKOKUL 3. VE 4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN VATANSEVERLİK DEĞERİ BAKIMINDAN İNCELENEREK KARŞILAŞTIRILMASI (Araştırma Makalesi)

ANALYSIS AND COMPARISON OF TEXTS IN PRIMARY SCHOOL 3RD AND 4TH GRADE TEXTBOOKS IN TERMS OF PATRIOTISM

1755-1774

Selma ERDAĞI - Aysun EROĞLU

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMA DENEYİMLERİ (Araştırma Makalesi)

DIGITAL STORY CREATION EXPERIENCES OF TURKISH TEACHERS

1775-1791

Ayşe DURAN YILMAZ

MÜLTECİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN TÜRKİYE'DE YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)

THE ANALYSIS OF THE GRADUATE THESES RELATED TO REFUGEE CHILDREN IN TÜRKİYE

1792-1806

Mehmet Ali GÖKDEMİR - Meliha YILMAZ

EDEBİYAT ÜRÜNLERİNDEN HAREKETLE YAPILAN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARININ (DPA) GELİŞTİRİLMESİ (Araştırma Makalesi)

DEVELOPMENT OF A GRADE SCORING KEY (GSK) TO EVALUATE THREE-DIMENSIONAL STUDIES MADE FROM LITERATURE PRODUCTS

1807-1821

Aybala ÇAYIR - Emine BALCI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZMA GÜÇLÜKLERİNİN BELİRLENMESİ (Araştırma Makalesi)

DETERMINING THE WRITING DIFFICULTIES OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

1822-1832

İsmail GÜRLER - Özden DEMİR

ORTAOKULLARDA OKUL YAŞAM KALİTESİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)

*INVESTIGATION OF SCHOOL QUALITY OF LIFE IN SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO
VARIOUS VARIABLES*

1833-1854

Yavuz TOPKAYA - Selcen KUMRU - Orçun BOZKURT

BİREY VE TOPLUM KONULARININ AKTARIMINDA BİR MATERYAL OLARAK EĞİTİCİ ÇİZGİ
ROMANLAR (Araştırma Makalesi)

EDUCATIONAL COMICS AS A MATERIAL FOR TRANSFERRING INDIVIDUAL AND SOCIETY ISSUES

1855-1871

Altuğ ORTAKCI

HALK MUTFAĞINDA KIŞ HAZIRLIĞI: ÇORUM ÖRNEĞİ (Araştırma Makalesi)

WINTER PREPARATION IN THE PUBLIC CUISINE: THE CASE OF ÇORUM

1872-1889



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1496-1520, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ROMA'NIN KURULUŞ MİTİNİN MOZAİK SANATI ÜZERİNDE GÖSTERİMİ VE
DİŞİ KURT TASVİRİNİN ARKETİPİ**

Murat AKIN*

Geliş Tarihi: 6 Temmuz 2023

Kabul Tarihi: 8 Ağustos 2023

Öz

Roma'nın kuruluşuyla ilgili bilinen en önemli örnek olan Romulus ve Remus'un dişi bir kurt tarafından emzirilerek hayatta tutulması hikâyesi, "Lupa Romana" olarak adlandırılmaktadır. Roma mozaik sanatı örneklerinde özellikle sivil mimaride karşımıza çıkan tasvirin bir propaganda unsuru olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Roma, Etrüsk ve Türk mitolojisi söylencelerinden hareketle dişi kurt tasvirinin ilk olarak Orta Asya'da kullanıldığı tespit edilmiştir. Kurt imgesinin dünya mitolojilerindeki kullanımı da incelenerek arketip belirlenirken tek bir kültüre odaklanmanın önüne geçilmiştir. Sonuç olarak farklı kültürlerde işlenen kutsal kurdun kültürleri etkilediği noktalar analiz edilmiş ve Orta Asya'daki tasvirler arketip olarak kabul edilerek Roma kültürüyle birlikte diğer topluluklara da yayıldığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Roma, mitoloji, dişi kurt, Romulus ve Remus, mozaik.

**REPRESENTATION OF THE MYTH OF THE FOUNDATION OF
ROME ON MOSAIC ART AND THE ARCHETYPE OF THE SHE-
WOLF**

Abstract

The story of Romulus and Remus being kept alive by being suckled by a she-wolf, the most important known example of the founding of Rome, is called "Lupa Romana". It is understood that the depiction, which we encounter in Roman mosaic art examples, especially in civil architecture, was used as an element of propaganda. In addition, it has been determined that the depiction of the she-wolf was first used in Central Asia based on the myths of Roman, Etruscan and Turkish mythology. The use of the wolf image in world mythologies was also examined to avoid focusing on a single culture when determining the archetype. As a result, the points where the sacred wolf in different cultures influenced the cultures were analyzed and it was understood that the depictions in Central Asia were accepted as archetypes and spread to other communities with the Roman culture.

Keywords: Rome, mythology, she-wolf, Romulus and Remus, mosaic.

* Doktora öğrencisi - Arkeolog.; Bursa Uludağ Üniversitesi, 16muratakin@gmail.com.

Giriş

Dünya tarihinde insanlığın devletleşme süreçlerinin başlamasıyla birlikte çok sayıda devlet kurulmuş ve çeşitli unsurlara bağlı olarak yok olmuştur. Bu tarih şeridinde bazı devletler uzun yıllar boyunca hüküm sürmüş ve geniş coğrafyalarda varlık göstererek sadece döneminde değil yıkıldıktan binlerce yıl geçmesine rağmen saygı duyulan yapılanmalar olarak kalmıştır. Bu çerçevede düşünüldüğünde yaşadıkları dönemde geniş coğrafyaların benimsediği, yıkıldıktan sonra ise kendisini o devletlerin veya toplulukların devamı olarak gören toplumların yaşattığı mitler, semboller ve tasvirler karşımıza çıkmaktadır. Dişi kurt tasviri, dünyanın birçok farklı yerinde ve özellikle Türk mitolojisi gibi farklı kültürlerle ait mitolojilerde işlendiği gibi, Roma Devleti'nin resmî kuruluş mitinin de ana unsurunu oluşturmaktadır. Çalışma konumuz içinde değerlendirilecek olan dişi kurt tasvirli mozaikler de oluşturuldukları dönem göz önünde bulundurulduğunda önemli bir propaganda unsuru olarak işlenmiştir. Diğer eser gruplarında kamusal alanlarda daha çok karşımıza çıkan tasvir, konu mozaikler olduğunda özellikle villa yapılarıyla vatandaşlar arasında rağbet edilen bir konu olmuştur. Bu kapsamda antik dönemde fazlaca eser grubunda işlenmiş olan dişi kurt tasvirlerinin kökenine inmeden önce Roma mitolojisindeki yerinden bahsetmek sürecin anlaşılması açısından daha kolay olacaktır.

1. Roma'nın Kuruluş Miti ve Antik Roma'da Dişi Kurt Tasviri

Roma Devleti'nin yüzyıllar içinde genişleyen yayılım alanı düşünüldüğünde birbirinden farklı kültürlerle etkileşim içine girdiği ve birçok konuda toplumların devleti kültürel olarak etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir. Merkez olarak İtalya sınırlarında bulunan devlet yapısı zaman içinde Kıta Yunanistan ve adalara, Anadolu'ya ve hatta Mezopotamya ile Suriye'yi de içine alacak geniş bir bölgeye yayılarak askerî ve ticari ilişkilerin etkisiyle farklı bir yapıya bürünmüştür (Şahin, 2017, s. 10 vd.). Bu etkileşimin ilk yıllarında Roma kültürüne doğu kültürlerinden eklenen kavram ve anlatılar olduğu gibi ileriki yıllarda da Roma'da oluşan bu yeni kültürün doğuya ve batıya intikal ettiği görülebilmektedir. Öncelikle Roma'nın kuruluş döneminden başlayacak olursak tarihsel süreçte MÖ. 8. yüzyılda kurulduğu görüşünün hâkim olduğu devletin temellerini yerli halklar, Hellen sömürgesi topluluklar ve Etrüsklerin oluşturduğu düşünülmektedir (Şahin, 2017, s. 11). Bu düşüncenin ise aynı zamanda konumuzu da oluşturması bakımından ileriki bölümlerde detaylandırılacak olan dişi kurt tasvirleriyle bağlantı kurulabilecek bir temelde buluşuyor olması oldukça önemlidir.

Roma'nın mitolojik kuruluş tarihinin, Titus Pomponius Atticus tarafından belirtilen MÖ. 21 Nisan 753¹ (Atlan, 2014, s. 12, Grimal, 2012, s. 700) olduğu kabul edilse de günümüze ulaşan en erken mevcut yazılı kanıt olan Ennius'un *Annales* eserine göre bu tarih, MÖ. 3. yüzyıldan daha geriye gitmemektedir (Şahin, 2017, s. 21). Roma'nın kuruluşuyla ilgili antik dönemden günümüze ulaşan iki farklı kuruluş miti bulunmaktadır². Bunlardan en yaygın olanına göre Roma, Troialı bir prens olan Aeneas'ın soyundan gelenler tarafından kurulmuştur. Efsanenin en eski yayılımına göre şehri Aeneas'ın kendisinin kurduğu ve Troialı bir kadın olan Rhome'ye ithafen adlandırdığı anlatılmıştır. Ancak daha yaygın görüşe göre kentin şu şekilde meydana geldiği düşünülmektedir: Troia'dan kaçarak kurtulan Aeneas uzun süre yol aldıktan

¹ Roma'nın kuruluş tarihi olarak 753 yılı kabul edilen bir görüş olsa da tam olarak kesin bir tarih olarak düşünülmemelidir. Zira Roma'da Etrüsk etkilerinin görüldüğü tarihler de göz önünde bulundurulduğunda birbiriyle tam olarak örtüşmeyen farklı görüşler de bulunmaktadır. Detaylı bilgi için bk. (İplikçioğlu, 2007, s. 66).

² Roma'nın kuruluşu ile ilgili en detaylı ve geniş tarih yazımı Augustus Dönemi'nde yaşamış olan Titus Livius'un yazmış olduğu ve yüz kırk iki kitaptan oluşan "*ab urbe condita libri*" isimli eserdir. Konumuzu da oluşturan efsanenin başlangıcı olan Aeneas'ın İtalya'ya gelişinden başlamaktadır (Demircioğlu, 2011, s. 1).

sonra Latium'a yerleşmiş, oğlu Ascanius ise Albalonga şehrini kurarak yaşamaya başlamıştır (Atlan, 2014, s. 11). Ascanius'un soyu uzun yıllar burada hüküm sürmüş ve onun soyundan gelen Procas tahtı oğullarına bırakmıştır (Demircioğlu, 2011, s. 36). Amulius, kardeşi Numitor'u tahttan indirerek tek başına kral olmuş ve ardından yeğeni Rhea Silvia'yı çocuk doğurmasını önlemek amacıyla Vesta rahibesi yapmak için zorlamıştır (Atlan, 2014, s. 11). Ancak yine de hamile kalan ve Romulus ile Remus adında ikiz çocukları olan Rhea Silvia, çocukların Roma savaş tanrısı Mars'tan olduğunu söylese de Amulius çocukları sorgun dallarından yapılan bir sepet içine koyarak güçlü Tiber Nehri'ne bırakmıştır (Estin ve Laporte, 2008, s. 224). Yağmur sularıyla nehrin ters akıntısına kapılan çocuklar kıyıya yaklaşmış ve hatta Germalium'un alt yamaçlarında bulunan mağaranın³ yanında yer alan bir incir ağacının altına kadar sürüklenmişlerdir (Grimal, 2012, s. 699). Bu incir ağacı "*ruminal incir*" adıyla anılmış ve ileriki yıllarda kutsal bir anlam yüklenerek kült tahsis edilmiştir (Grimal, 2012, s. 699). İkinci bölümde detaylıca anlatılan eserler arasında Kat. No. 7 olarak işlenen mozaik üzerinde yer alan ağacın da bu kutsal ağaca işaret ediyor olduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır. Sepetin kıyıya sürüklenmesiyle önce Latince "*lupa*" (Şahin, 2017, s. 22) olarak isimlendirilen bir dişi kurt⁴ tarafından bulunan çocuklar emzirilerek hayatta kalmış, sonrasında ise kralın çobanı olan Faustulus tarafından bulunarak karısı Acca Larentia ile birlikte büyütülmüştür (Atlan, 2014, s. 12, Estin ve Laporte, 2008, s. 224, Grimal, 2012, s. 699).

Delikanlılık çağlarına gelen ikizler Albalonga şehrine giderek kral Amulius'u öldürerek tahta tekrar dedeleri Numitor'un çıkmasını sağlamış ve sonrasında Tiber Nehri'nde kıyıya sürükledikleri yerde bir şehir kurma müsaadesi alarak ayrılmışlardır (Demircioğlu, 2011, s. 36 vd.). Ancak kentin kurulması aşamasında Romulus Palatine Tepesi'ni işaret ederken, Remus ise Aventine Tepesi'nde ısrar etmiş ve aralarında çıkan anlaşmazlık neticesinde Romulus kardeşi Remus'u belirlediği kent sınırıyla alay edip ihlal ettiği için öldürerek şehri Palatine tepesi üzerinde kurmuş ve Roma ismini verdiği kent söyleneyle birlikte günümüze kadar varlığını korumuştur (Atlan, 2014, s. 12, Şahin, 2017, s. 22). Romulus, ölümü sonrasında ise halkın kutsallaştırması ile birlikte "*Quirinus (Roma'nın en eski tanrısı)*" olarak anılmıştır (Şahin, 2017, s. 22).

Roma'nın bu kutsal kuruluş mitiyle birlikte her ne kadar Romulus ve Remus'un önemi ve yansımaları ön plana çıkmışsa da dişi kurt tasvirinin kullanımı ve hikâyenin kurtarıcı unsuru olarak vurgulanması sonraki bölümlerde detaylandırılacak olan kültürel etkileşimlerin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca ikizlerin bir dişi kurt tarafından emzirilmesinin sanatsal çerçevede farklı eser grupları üzerinde işlenmesi ve çok sayıda örneğin günümüze kadar ulaşması kuruluş mitinin antik Roma mitolojisindeki önemini de net bir şekilde gözler önüne sermektedir. Antik Çağ'da Roma, sadece sanatsal anlamda değil aynı zamanda edebî metinlerde de bu hikâyeden esinlenerek "*Lupa Romana*" olarak isimlendirilen ikizleri emziren dişi kurt betimlemeleriyle özdeşleştirilmiştir. Hatta ileriki dönemlerde bu betim, kurulmuş olan

³ Palatine tepesinin kuzeybatı yamacında yer alan bu mağaraya "*Lupercal Mağarası*" adı verilmiştir. Dişi kurdun Romulus ve Remus'u emzirdiği yer olarak kabul edilen bu mağara İmparator Augustus tarafından restore edilmiş ve eski bir gelenek olan "*Lupercilla*" bayramlarının yeniden düzenlenmesini sağlamıştır (Grimal, 2012, s. 439).

⁴ Roma mitolojisindeki işlenişe göre dişi kurt Tanrı Mars'a adanmış bir hayvan olarak bilinmektedir. Yine aynı şekilde mite göre Mars'ın belirteci olarak gösterilen ağaçkakan kuşu da çocukların beslenmesinde kurda yardımcı olmuştur (Grimal, 2012, s. 699). Bu mitolojik detaydan hareketle Romulus ve Remus'un Tanrı Mars ile olan bağlantısı pekiştirilmiş olmalıdır.

yeni şehrin ötesine geçerek Roma İmparatorluğu’nu ve Romalı olma fikri olan “Romanitas”ı⁵ da temsil eden bir kavram hâline gelmiştir (Rissanen, 2014, s. 335). Antik Roma’dan günümüze ulaşan en eski Lupa Romana tasvirinin MÖ. 6-5. yüzyıla tarihlendirilen ve “*Lupa Capitolina*” olarak adlandırılan Etrüsk sanatına ait bronz heykel⁶ olduğu düşünülmektedir (Görsel 1). Dişi kurt mitinin ilk temsilleri ve sanatta gösterimleri gelişen yeni Roma kentiyile ilgili olsa da sınırların genişlemesi ve birçok farklı halkları da içine almasıyla birlikte dişi kurt, Romalılar arasında ortak bir sembolizm ihtiyacını karşılayan önemli bir simge hâline almıştır. Ancak bu tasvirin gelişimi ve yaygınlaşmasını sağlayan en önemli örneğin ise MÖ. 269 yılında basılmış olan gümüş didrahmi⁷ (Görsel 2) olduğu düşünülmektedir (Rissanen, 2014, s. 336). Sikke üzerinde yer alan tasvirde dişi kurt ayakta durur vaziyette ve kendi sağına doğru yarım çapraz bir dönüş yaparak anne şefkatiyle baktığı Romulus ve Remus’u emzirdiği görülmektedir ki bu duruş ve kompozisyon Roma sanatının farklı eserlerinde de aynı şekilde uygulanarak yüzyıllarca devam etmiştir. Aynı zamanda imparatorluğun resmî sembolü olmasa da güçlü ve yırtıcı olması hasebiyle edebiyatta da alegorik olarak savaşçı ve güçlü Romalıların genellikle kurtlar olarak nitelendiği benzetmelerin yapılmasına da öncülük etmiştir⁸ (Rissanen, 2014, s. 336).

Augustus Dönemi’ne gelindiğinde Lupa Romana, imparatorluk propagandası çerçevesinde çeşitli şekillerde kullanılan önemli bir kavram hâline gelmiştir. Romulus ve Remus’un Tanrı Mars için kutsal sayılan bir hayvan olan kurt tarafından hayatta tutulması Roma’ya sağlanan tanrısal bir korumanın işareti olarak benimsenmiştir. Ayrıca memeleri süt dolu olan ve ikiz bebekleri şefkatle besleyen dişi kurt tasviri, bereket ve bolluğun sembolü olarak önemli bir propaganda unsuruna dönüştürülerek Altın Çağ’ın başlangıcını ilan etmek için sembolize edilmiştir. Son olarak ise İmparator Augustus’un kendisini Roma İmparatorluğu’nun kurucusu ve yeni Romulus olarak sunmasına hizmet eden tasvir kamusal olarak da desteklenmiştir⁹ (Rissanen, 2014, s. 337). İmparator Vespasianus ile oğulları Titus ve Domitianus Dönemi’nde ise yaygın sikke basımı ve imparatorluk sınırlarının gelişmesi dişi kurt tasvirli sikkelerin geniş aralıkta günümüze kadar ulaşabilmesine imkân sağlamıştır. İmparatorluğun birçok eyaletinde bulunan sikkeler Görsel 2’de gösterilen sikke tasvirinin uyarlanmasıyla oluşturulmuş ve özellikle Hadrianus, Antoninus Pius ve Philippus Arabs Dönemleri’nde de sıklıkla kullanılan bir tasvir olarak karşımıza çıkmaktadır (Rissanen, 2014, s. 337).

⁵ Romanitas, Latince kökenli bir terim olup kısaca Romalılık anlamına gelen bir kelimedir. Bu kavram Roma İmparatorluğu’nun kültürel, sosyal ve hukuki özelliklerini ifade etmekle birlikte Roma kültürünün değerlerini, kurumlarını ve yaşam tarzını benimseme anlamında da kullanılmaktadır. Romanitas, Roma İmparatorluğu’nun farklı bölgelerinde yaşayan insanlar arasında bir bağ oluşturduğu gibi imparatorluğun uzun yıllar boyunca yayımladığı politikasına da hizmet eden önemli bir kavram olarak desteklenmiştir (Green, 2010, s. 129).

⁶ <https://www.analisedellopera.it/lupa-capitolina/> (22.05.2023).

⁷ <https://www.coinarchives.com/f80e1790667c4c244de3cc0089735cd9/img/roma/e108/image00798.jpg> (22.05.2023).

⁸ Savaş bağlamında kastedilen kurdun Tanrı Mars ile ilişkisinden hareketle genellikle erkek oluğu düşünülmektedir. Dolayısıyla dişi kurt tasvirlerinin Roma’nın askerî gücünün tezahürü olmasından ziyade kuruluş miti ve Romanitas fikrinin yaygınlaşmasıyla alakalı olduğu fikri daha ağır basmaktadır (Rissanen, 2014, s. 342).

⁹ Özellikle Roma İmparatorluk Dönemi’nde yayılan tasvirin imparatorluğun ulaştığı geniş coğrafyalarda kullanıldığı bilinmektedir. Çalışma konusunun bölünmemesi adına mozaik örnekleri dışında kalan eserlere yer verilememiş olsa da Mika Rissanen’in oluşturmuş olduğu Lupa Romana tasvirinin yayılım alanı haritası konunun önemini gözler önüne sermektedir (Görsel 3).

2. Dişi Kurt Tasvirli Mozaikler ve Lupa Romana'nın Diğer Sanatlardaki Yansımaları

Sanattaki ilk örnekleri ve çıkış mitinden hareketle Roma İmparatorluk Dönemi'nde ortaya çıkarılan sanat eserlerine baktığımızda, dişi kurt ile Romulus ve Remus'un bağlantılı olduğu eserlerin fazlalığı göze çarpmaktadır. Lupa Romana, daha çok köklere olan bağlılıkla ve Romanizasyon ile ilişkilendirilse de sanatsal faaliyetlerin çeşitlenmesi ve yaygınlaşmasıyla sevilen tasvirler arasında yer bulmuştur. Konumuzu da ilgilendirmesi açısından Roma İmparatorluk Dönemi itibariyle oluşturulan mozaik zeminlerde işlenmiş olan Lupa Romana tasvirleri sayıca az olsa da yayılım alanı olarak baktığımızda kabaca Roma İmparatorluğu'nun yayılım alanının sınırlarını oluşturması açısından oldukça önemli kanıtlar sunmaktadır.

Kat. No. 1'de yer alan ve Roma İmparatorluğu'nun Hispania Eyaleti'ne bağlı Villacarrillo'da bulunan ve ne yazık ki günümüze ulaşamamış olan mozaik MS. 2. yüzyıla tarihlendirilmiştir¹⁰. Villa taban mozaigi olarak oluşturulan zeminde etrafında geometrik desenlerin olduğu ve örgü motifleriyle sınırlandırılan kare bir pano görülmektedir. Panonun köşelerinde olasılıkla mevsimleri sembolize eden personifikasyonlar işlenmiştir. Yan yüzlerde ise yarım daire örgü motifleriyle sınırlandırılan 4 adet aslan, kaplan ve leopar gibi yırtıcı hayvanlara yer verilmiştir. Orta bölüm ve kenarlar arasında kalan dörtgen alanlarda ise üst bölümde 2 farklı personifikasyon işlenmiştir. Panonun orta bölümünde ise dairesel örgü motifleriyle oluşturulan alan içerisinde ayakta durur vaziyette ve kendi sağına doğru dönerek emzirmeye hazır bir dişi kurt tasviri görülmektedir. Kurt tasvirinin kürkünün çizgili olması bazı kaynaklarca istisnai olarak yorumlansa da¹¹ erken örneklerin genelinde bu stil özelliğinin görülmesi durumu aktarılan bir gelenek olarak yorumlamamıza imkân sağlamaktadır. Kurdun alt bölümünde oturur vaziyette ve ellerini yukarıya kaldırarak süt emmeye çalışan bir bebek tasviri görülmektedir. Hemen karşısındaki alan ise korunamadığı için yorum yapamamak da olasılıkla ikinci bebek süt emer şekilde tasvir edilmektedir. Stil özelliklerinden hareketle ve ikonografik olarak değerlendirdiğimizde Romulus ve Remus'u emziren dişi kurdun işlendiği bir Lupa Romana sahnesi olduğunu söylemek doğru olacaktır. Kat. No. 2'de ise yine Hispania Eyaleti'ne bağlı Alcolea'da bulunan ve MS 2. yüzyıla tarihlendirilmiş olan başka bir mozaik yer almaktadır¹². Villacarrillo örneğinde olduğu gibi örgü motifleriyle sınırlandırılmış alanlarla oluşturulmuştur. Büyük bölümünde figürlü alanlar tahrip olduğu için bir yorumlama yapılamamaktadır ancak orta bölüm ve kenarlar arasında kalan dörtgen bölümlerde gorgo başı şeklinde betimlenmiş olan mask figürlerine yer verilmiştir. Orta bölümde ise dairesel örgü motifleriyle sınırlandırılan alanda ayakta durur vaziyette ve kendi soluna doğru dönerek altındaki ikizleri emziren dişi bir kurt görülmektedir. Stil özelliklerine baktığımızda bu kurdun işlenişinde de çizgili desenleri olan bir kürk tasvir edilmiştir. Ayrıca net olarak ayırt edilemese de sahnenin sağ tarafından yukarıya doğru uzanan ağaç benzeri bir tasvir bulunmaktadır. Bu tasvirin de Lupa Romana sahnesi olduğu açıktır ancak her iki eseri de birlikte değerlendirdiğimizde önemli bir detay karşımıza çıkmaktadır. Jaen şehrinde yer alan Villacarrillo ve Cordoba şehrinde yer alan Alcolea kentlerinde tespit edilen Lupa Romana sahneli mozaikler, aralarında 120 km mesafe olsa da repertuar ve işleniş bakımından birebir

¹⁰ Esere ait görsel için bk. Görsel 4.

¹¹ Rissanen'in belirttiğine göre bu durum Kat. No. 2'de yer verilen Alcolea mozaiginde fark edilen bir örnek üzerinden yorumlanmıştır (Rissanen, 2014, s. 345). Ancak derlenen eserler arasında birçok örnekte benzer tasvirlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

¹² Esere ait görsel için bk. Görsel 5.

aynıdır. Yalnızca betimlenen tasvirlerin işleniş şekli ve süsleyici unsurların farklılık gösterdiği her iki eseri, çağdaş olmalarını da göz önünde bulundurarak aynı atölyenin ve hatta aynı ustaların elinden çıkan iki eser olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır. Bu durum da Hispania Eyaleti'ndeki Romanizasyonun bu dönem içerisinde azımsanamayacak seviyede olduğu yorumunu yapmamıza olanak sağlamaktadır.

Kat. No. 3'te yer alan eser ise Roma İmparatorluğu'nun Africa Eyaleti'nde yer alan Kartaca'da bulunmuş olan bir mozaığe ait olan olasılıkla kenar bölümlerinde yer alan yardımcı motiflerden biri olarak işlenmiştir¹³. MS 2-3. yüzyıla tarihlendirilen eserin büyük bölümü tahrip olduğundan sağlıklı bir yorum getirmek oldukça güçtür. Ancak görüldüğü kadarıyla büyük bir atın işlendiği sahnenin üst bölümünde ayakta durur vaziyette ve kendi sağına doğru dönmüş olan dişi kurt, altında bulunan ikizleri emzirir şekilde betimlenmiştir. Yine sahnenin detaylı olarak işlenmemiş olmasından dolayı ayırt edici bir durum olmasa da aralarda kullanılan farklı renk tesseralardan bu kurdun da çizgili bir kürkle işlendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Roma İmparatorluğu'nun merkezinde işlenen eserlere baktığımızda Kat. No. 4'te yer alan ve Larino'da bulunan mozaikte MS 2-3. yüzyıla tarihlendirilmiştir¹⁴. Etrafında bitkisel motiflerin yer aldığı dikdörtgen bir pano içerisinde yer alan ana sahnede ayakta durur vaziyette ve kendi sağına doğru dönerek altında bulunan ikizleri emziren dişi kurt tasviri görülmektedir. Mozaığın işleniş tekniği gelişmiş ve kurdun kürkünde yer alan çizgi detayları bariz bir şekilde belirtilmiştir. Yine aynı bölgede Ostia'da bulunan ve Kat. No. 5'te gösterilen esere baktığımızda MS 3. yüzyıla tarihlendirildiği ve sanatsal anlamda mozaik tekniğinin daha basit olduğu bir örnek karşımıza çıkmaktadır¹⁵. Siyah ve beyaz tesseralardan oluşturulan sahnede dikdörtgen bir pano içinde yer alan dişi kurt yine altında bulunan ikizleri emzirir vaziyette ancak perspektif olarak doğrudan karşıya doğru bakar vaziyettedir. Her ne kadar monokrom bir mozaik olsa da kurt figürünün kürkünde çizgisel detaylar görülebilmektedir. Ostia'da bulunan ve MS 3-4. yüzyıla tarihlendirilen diğer Lupa Romana tasvirli mozaik ise Kat. No. 6'da işlenmiş olup diğer örneklerle nazaran nispeten farklılıklar göstermektedir¹⁶. Yine benzer şekilde siyah ve beyaz tesseralardan oluşturulan mozaik üzerinde yer alan dişi kurt yerde uzanır vaziyette ve karşıya doğru bakar şekildedir. Figür detayları yönünden incelendiğinde tırnak ve diş detayları da dâhil olmak üzere ustalıklı işlenmiştir. Romulus ve Remus olduğu bilinen ikizler ise kurdun karnının yanında oturur vaziyette ve sanki karınları doyduktan sonraki bir evrenin işlendiği hâliyle görülmektedir. Figürlerin etrafında uzanan ağaç dalları ise kuruluş mitolojisinde de vurgulanan ruminal inciri sembolize eden unsurlar olarak yorumlanabilmektedir. Kurdun kürkü ise ilk defa çizgili detaylarla işlenmemiş olup tek renkle betimlenmiştir. Bu örneklerden hareketle ilk örneklerini Hispania Eyaleti'nde gördüğümüz Lupa Romana sahneli mozaiklerin İmparatorluğun merkezi bölgelerinde de işlenmeye başladığı yorumu yapılabilmektedir.

Roma İmparatorluğu'nun Britannia Eyaleti'nde de Lupa Romana sahnesinin işlenmiş olduğu bir mozaik bulunmaktadır. Kat. No. 7'de gösterilen ve MS 4. yüzyıla tarihlendirilen mozaik erken dönem örneklerine göre bariz şekilde daha farklı ve kötü bir işçilikle oluşturulmuştur¹⁷. Kare ve etrafı geometrik desenlerle çevrili bir pano içinde yer alan bölümde

¹³ Esere ait görsel için bk. Görsel 6.

¹⁴ Esere ait görsel için bk. Görsel 7.

¹⁵ Esere ait görsel için bk. Görsel 8.

¹⁶ Esere ait görsel için bk. Görsel 9.

¹⁷ Esere ait görsel için bk. Görsel 10.

ayakta durur vaziyette ve kendi soluna doğru dönmüşken izleyiciye doğru bakıyor gibi görünen bir dişi kurt tasvir edilmiştir. İri gözleri ve gülümser vaziyette olan ağzıyla oldukça farklı bir üslupta işlenmiş olan kurt sağ ayağını da kaldırıp sol ayağının önünden kıvrarak adeta sahneyi selamlar gibi bir izlenim vermektedir. Karnının alt bölümünde ise kendi boyutuna göre oldukça küçük ve basit şekilde işlenmiş ikiz bebeklerle karşısında figürlü sahneyi yukarıdan kaplayacak şekilde bir ağaç betimlenmiştir. Rissanen (2014)'in anlatımına göre mozaik, K. Parlasca ve D. S. Neal tarafından sahte olarak nitelendirilse de olasılıkla kuruluş mitolojisinin sözlü veya edebî bir versiyonunu dinleyen bir usta tarafından görsel modeller olmadan yapılan bir varyasyonu şeklindedir (s. 336).

Lupa Romana sahneli mozaikler arasında yer alan son örnek ise Kat. No. 8'de gösterilen Geç Roma İmparatorluğu Dönemi'nde Apamea'da oluşturulmuş ve üzerinde yer alan yazıttan¹⁸ hareketle MS. 510 yılına tarihlendirilebilen mozaik zemine aittir¹⁹. Etrafında geometrik desenlerle birlikte bitkisel motifler ve kurdele motifleri yer alan bir panonun ortasında karışık figürlü sahnelere yer verilmiştir. Üst bölümde 8 satır Grekçe yazıt bulunan mozaik zeminde yazıtın her iki tarafında da birer adet uzun gagalı kuş ve geyik yer almaktadır. Sahnenin alt bölümünde ise sol tarafta bir geyiği avlamış ve üzerinde boynunu ısırarak boğar vaziyette bir aslan, sağ tarafta ise küçük bir ağacın dallarında yer alan yaprakları yiyen bir geyik tasvir edilmiştir. Merkez konumda ise ayakta durur vaziyette ve kendi soluna doğru bakarken aynı zamanda emzirmiş olduğu ikiz bebeklerden birinin başını anne şefkatiyle yalayan dişi bir kurt görülmektedir. İkiz bebeklerin başlarının üstünde ise Romulus ve Remus'u temsil eden "RWAC" ve "RWMULLOC" lejantları okunabilmektedir. Bu eseri diğerlerinden farklı ve benzersiz kılan çok önemli bir özelliğe değinmek gerekmektedir. Zira Roma İmparatorluğu'nun merkeze oldukça uzak sayılabilecek Syria Eyaleti'nde Hristiyanlığın etkilerinin oldukça yoğun olduğu bir dönemde pagan ve mitolojik bir unsurun mozaik sanatında işlenmiş olması dikkat çekicidir. Öyle ki bu mozaik zeminin yer aldığı mekânın bir kilise yapısı olması ise eserin önemini ve kültürel boyutunu göstermesi açısından oldukça önemlidir. Mozaik zemin son yıllarda Suriye'de yaşanan çatışmalarda ne yazık ki zarar görmüştür ancak Lupa Romana tasvirlerinin sadece Roma'yı ve Hristiyanlık öncesi inanışları yansıtan bir mit olmaktan öte, uzak coğrafyalarda dahi farklı inanışlar içinde de kullanılan güçlü bir sembol olduğunun kanıtı olarak kayda geçmiştir.

Mozaik eserler kapsamında bir değerlendirme yapılacak olursa Roma İmparatorluğu'nun yayılım alanlarının uç noktaları olan Hispania, Britannia, Africa ve Syria gibi eyaletlerde Lupa Romana tasvirli mozaikler kamusal alanlar ve villalarda kullanılarak önemli bir kültürel aktarım hâline gelmiştir. Hâl böyle olunca Roma'nın merkezi de dâhil olmak üzere imparatorluk sınırları içinde yalnızca mozaikler üzerinde değil farklı eser ve yapılarda da bu tasvirlerin işlendiği ve çok sayıda örneğin günümüze kadar korunduğu görülmektedir²⁰.

¹⁸ Yazıtla ilgili tercüme epigraf Malatius Jibriel Jaghnoon tarafından yapılmış ve Humus gazetesinde yayınlanmıştır. Ancak çalışma konusunun akışını bölmek adına metin içinde yer verilmemiştir. Detaylı bilgi için bk. <https://himsnewspaper.org/2020/08/syrian-mosaic-surprise/> (27.05.2023)

¹⁹ Esere ait görsel için bk. Görsel 11.

²⁰ Lupa Romana tasvirlerinin işlenmiş olduğu ve farklı eser gruplarına ait buluntu yerlerinin belirtildiği Rissanen'in oluşturduğu harita Görsel 3'te gösterilmiştir. Çalışma konumuzun akışını bozmamak adına bu eserlere metin bölümünde detaylıca yer verilmemiştir. Ancak yine de farklı eser grupları üzerinde yer alan Lupa Romana tasvirleriyle alakalı bazı örnekler Rissanen'in hazırladığı çalışmadan seçilerek sahneyi pekiştirmek amacıyla görsel olarak eklenmiştir. İlgili resimler için bk. Görsel 12-16.

3. Mozaiklerin Kullanıldığı Mekânlar ve İkonografik Önemi

Çalışma konusunu oluşturan ve teknik anlamda genel değerlendirmeleri yapılan 8 farklı mozaikle alakalı bölge, mekân, dönem ve kompozisyon bağlamında düşünüldüğünde ikonografik olarak da değerlendirme yapma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak bu değerlendirme, çalışma konusu içinde incelenen mevcut verilerden hareketle yapılacağı için tespit edilecek yeni bulgularla pekiştirileceği gibi tamamen farklı yorumlamaların yapılabilmesini de ortaya çıkartabilecektir. Yine de kısıtlı bir veri olsa da net sonuçlar elde edebilmek mümkündür. Lupa Romana sahnesinin işlendiği örnekler kamusal alanlarda ve sikkeler üzerinde tasvir edilerek daha eskiye dayansa da mozaik sanatı içinde işlenişinin ilk örneklerini Roma İmparatorluğu'nun Hispania Eyaleti sınırları içinde yer alan Villacarrillo ve Alcolea'da görebilmekteyiz. Her iki mozaığın de mevcut verilerle villa yapıları içinde bulunması, Roma İmparatorluk mozaik sanatı kompozisyonlarının başlangıcının kamusal alanlardan ziyade halkın kullandığı sivil yapılarda olduğunu göstermektedir. Kompozisyonun İmparatorluğun merkezinde yer alan Ostia'da da villa yapılarında görülüyor olması bu görüşü güçlendiren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta MS. 6. yüzyılda Apamea'daki kilise mozaığı dışında kalan ve hangi mekâna ait olduğu tespit edilemeyen mozaiklerin de yine villa yapılarına ait olduklarını düşünmek mekân-kompozisyon bağlamında daha net yorumlama yapabilmemizi sağlayacaktır. Özellikle Hispania'da ilk örneklerini gördüğümüz ve Africa ile Britannia'da da İmparatorluğun merkezine nazaran sayıca fazla ve villalarda işlenen kompozisyon, önceki bölümde belirtildiği gibi dişi kurt ve ikizlerin emzirilmesi mitinin halk arasında Romalılığı sembolize etmesi ile bağlantılı olabileceği görüşünü de desteklemektedir.

Mitolojik sahnenin işlenmesiyle alakalı tüm örneklerde süt emziren bir dişi kurt ve ikiz bebekler ortak kompozisyonu oluşturmaktadır. Ancak eserlerin tümü ikonografik olarak değerlendirildiğinde kurt tasvirlerinin işlenişinde tipolojik olarak ayırt edilebilecek bir detay ve sahnelerde birbirinden farklı bazı işlenişler görülmektedir. Bu kompozisyonun çıkış noktası olarak kabul edilen bronz dişi kurt heykeli referans alındığında işlenen eserlerin birisi haricinde tümünün benzer öykünmeyle kurdun ayakta olduğu örneklerden oluştuğu görülmektedir. Ancak dişi kurdun ayakta olduğu örneklerde kurdun başı, emzirdiği çocuklara bakarken sağına ve soluna doğru dönmüş vaziyette olduğu gibi bir örnekte de tamamen karşıya bakar vaziyettedir. Bu anlamda eserler ve kompozisyonlar arasında bazı farklılıklar göze çarpsa da bu detayların ikonografik bir anlam taşıdığını söylemek şu an için oldukça zordur. Yalnızca Ostia'da bulunan bir örnekte kurdun istisnai şekilde uzanmış ve ikizleri emzirdikten sonraki aşamada betimlenmiş olduğu görülmektedir. Bu durumla ilgili kesin bir ikonografik tespit yapmamakla birlikte eserin diğer örneklerle bağlantılı ancak yorumlamanın farklı olduğu bir varyant olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dişi kurt tasvirlerinin işlenişleriyle alakalı en net tespit ise farklı bölgelerde ve kompozisyonlarda işlenseler dahi dönemsel olarak tipin değişikliğe uğramasıdır. Tablo 1'de de sınıflandırması yapılan mozaikler üzerinde yer alan kurt tasvirlerinin erken dönemlerde çizgili bir kürke sahipken, MS. 3-4. yüzyıldan itibaren tek renk bir kürkle işlendiği dikkat çekmektedir. Ancak bu durumun bir tesadüf mü yoksa sanatsal anlamda bir değişimin göstergesi mi olduğu konusunda kesin bir yargıya ulaşmak ne yazık ki mümkün değildir. Diğer sanatlardaki kurt figürleri ve mozaiklerin oluşturulduğu bölgelerde yaşayan kurtların fizyolojik özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda çizgili bir kürke sahip kurt tasvirinin oluşturulmasına örnek teşkil edecek bir bulgu söz konusu değildir. Ancak yine de kompozisyonun işlendiği en eski örnek olan Villacarillo'daki mozaikten başlayarak uzun yıllar boyunca işlenen kurt tasvirlerinin kürkleri çizgili olarak betimlenmiştir. MS. 4. yüzyıl itibariyle

tek renk olarak işlense de dönem içinde böyle bir stil farkının gözlemlenmesi ileriki yıllarda tespit edilecek yeni bulguların değerlendirilmesi için bir fikir oluşturabilir. İkonografik olarak vurgulanması gereken son unsur ise kuruluş mitinde geçen “ruminal incir” detayıdır. Eserlerin tümünde görülme de en azından Alcolea, Ostia ve Aldborough’da tespit edilen örneklerde sembolik olarak işlenen ağaç ve dalları, kuruluş mitine sadık kalınarak bir yorumlama yapılmaya çalışıldığını göstermektedir. Yaygın olarak villa ve konut yapılarında görülen bu kompozisyonların özellikle ev sahiplerinin “Romanitas” durumunu vurgulamak adına nasyonalist duygularla yaptırılmış olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4. Kurt İmgesinin Dünya Mitolojilerindeki Yeri

Roma İmparatorluğu’nun yayılım alanı ve özellikle Avrupa’daki tartışmasız gücünün etkisiyle Anadolu ve Hellen halklarının mitolojik öykülerinin Roma’da çeşitlenerek Avrupa’nın tamamına yayıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu doğrultuda dünya mitolojilerine bakıldığında bu etkileşimin sonuçları net bir şekilde görülebilmektedir. Batı dünyasındaki etkilerin yanı sıra doğuda ise dördüncü bölümde detaylıca anlatılacak olan Türk kavimlerinin etkileriyle geniş coğrafyalarda kurt imgesinin mitolojik öykülerde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Roma İmparatorluğu’nun batısının çöküşüyle birlikte özellikle kuzeyli Germen toplulukları hem İtalya’da hem de kuzey topraklarında kendilerini Roma gelenekleriyle özdeşleştirerek bir yayılım göstermiştir (Rissanen, 2014, s. 356). Kuzey Avrupa söylencelerine baktığımızda günümüze ulaşan örneklerin ilk kayıtlarının MS. 13. yüzyılda yapıldığı bilinmektedir (Rosenberg, 2003, s. 327). Germen ve İskandinav anlatılarında bahsedilen evrenin yaratılışı hikâyesinde ise Kral Gylfi’nin Yüce Olan, Yüceye Eşit Olan ve Üçüncü isimleriyle gizlenen tanrılarla konuşmasında güneşin ve ayın gökyüzündeki “Hati ve Skoll” adındaki yüce kurtlar tarafından kovalandığından ve gece ile gündüz oluşumundan bahsedilmektedir (Rosenberg, 2003, s. 333-334). Bu hikâyeye kurt imgesine kutsal bir görev atfedilerek gökte olan bir varlık olarak karakterize edilmiştir. Yine aynı mitoloji içerisinde “Fenrir” isimdeki başka bir kurdun “Ragnarök” adı verilen dünyanın sonunun geleceği büyük savaşı başlatacak güçte bir yaratık olarak işlendiği görülmektedir (Rosenberg, 2003, s. 335).

Amerika kıtasına baktığımızda MS. 1000-1500 yılları arasında bölgede yaşayan Navajo yerlileri, Arizona’nın kuzeydoğusunda yaşayan Pueblo yerlileriyle ortak bir alanda yaşamaya başlamış ve birbirlerinin düşüncelerinden etkilenerek yeni söylenceler oluşmaya başlamıştır. İnanışlarına göre 4 sayısının kutsal olduğu her söylencede vurgulanmış ve doğa ile insan ilişkisi temellendirilerek bir mitoloji ortaya koyulmuştur (Rosenberg, 2003, s. 786). Söylenceye göre insanlığın “İlk Halk” olarak yaşarken kalabalıklaşması yeni besin kaynakları ihtiyacını doğurmuş ve dünyanın dört köşesine gönderilen haberciler kendilerini yöneterek refaha kavuşturacak yöneticiyi seçmek istemiştir. Bu hikâyede doğudan gelen ova halkı yöneticinin kurt olmasını önermiştir (Rosenberg, 2003, s. 790). Amerika mitolojisinde yer alan bu küçük anekdot bile kurt imgesinin onlara göre doğuda yaşayan halklar tarafından benimsendiğini göstermekte ve bu bağlamda bir etkileşimin olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Japon halk mitolojisinde yer alan kurt imgesi de kutsallık verilmiş bir kült hâlinde günümüze ulaşmıştır. İnanışa göre bölgenin koruyucusu olan dağ tanrısının sıfatlarından biri olan kurt, Japonca’da “ookami” kelimesiyle ifade edilmektedir. Etimolojik olarak incelendiğinde bu kelimenin “Büyük tanrı” ifadesiyle eş anlamlı olduğu görülmektedir (İmanov, 2021, s. 18). Tapınım alanlarının da genellikle dağların tepesine inşa edilmesi kutsallık katılan

bir kurt imgesinin yansıması olarak yorumlanabilmektedir. Mısır mitolojisinde yer alan ve kurt şeklinde olan tanrı Upuat da kurdun yol göstericiliği ve ölülerin koruyucusu olma özelliğiyle olumlu anlamda kullanılmıştır (İmanov, 2021, s. 20).

Genel kapsamda kurt mitolojilerinin konumuzla bağlantı kurulabilecek olan örnekleri Kuzeyli İskandinav ve Germen söylenceleri ve yerli Amerikalı söylenceleriyle açıklanmış olsa da dünya mitolojilerine baktığımızda çeşitli kültürlerde kurt imgesine yer verilmiştir. Bu işleniş topluluklara göre farklılık gösterse de kurdun iyi ve kurtarıcı olmasından ziyade korkulan, yırtıcı ve zarar verici yönleriyle de söylencelere konu olduğu görülmektedir²¹. Bu durum kurt imgesinin iyi ve kutsal bir rol yüklenerek benimsendiği Avrupa mitolojileri ile Türk topluluklarıyla coğrafi bağları bulunan Uzak Doğu mitolojilerini de göz önünde bulundurduğumuzda ortak bir etkileşimin varlığını düşündürmesi açısından oldukça önemlidir.

5. Türk Mitolojisinde Kurt İmgesi ve Dişi Kurt Mitinin İlk Örnekleri

Konumuzu da oluşturması bakımından mitolojik olarak kurt imgesinin kullanımıyla alakalı Roma İmparatorluğu'nun temellerinin atıldığı ilk yıllara baktığımızda Avrupa'ya Anadolu ve İç Asya'dan MÖ. 1500'li yıllarda göç ederek yerleştiği düşünülen Etrüsklerden başlamak daha doğru olacaktır. Romalılardan yüzlerce yıl önce bölgeye yerleştiği bilinen Etrüskler, uzun yıllar boyunca kontrol altında tutulmaya çalışılmış ve bu süre zarfında da kültürel ve sanatsal anlamda son derece geniş izler bırakarak Roma hâkimiyeti altına alınmıştır. Romalılar tarafından "Tusca" olarak adlandırılan Etrüsklerin bölgede yer alan diğer kavimlerden dil, etnisite ve kültür bakımından farklı olup Romalıları etkilemiş olduğu sanatsal birikimden hareketle tamamen farklı bir kültürü temsil ettikleri düşünülmektedir. Özellikle dil yapısı bakımından Ege ve Anadolu halklarıyla çok benzer özellikler gösteren Etrüsklerin bu coğrafyadan İtalya'ya göç ettikleri fikri neredeyse tüm araştırmacılar tarafından kabul görmektedir (Demircioğlu, 2011, s. 16 vd). Görsel 1'de gösterilen ve çalışmanın çıkış noktalarından biri olarak ilk bölümde de vurgulanan bronz dişi kurt heykelinin de Etrüsk sanatının günümüze ulaşan ilk örneklerinden olması, Anadolu ve Avrupa bağlantısıyla Roma mitolojisinin Türk mitolojisiyle olan ilişkisini değerlendirme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlantının araştırılması ve anlamlandırılması yönünde düşünmemizi sağlayan en önemli çıkış noktası günümüzde dahi kurt imgesi ya da sembolizasyonu denildiğinde doğrudan Türk mitolojisi unsurlarının akla gelmesidir. Ayrıca "Capitoline kurdu" olarak adlandırılan dişi kurt heykelinin altında yer alan Romulus ve Remus heykellerinin sonraki dönemlerde eklenmiş olması, dişi kurt ve emzirme hikâyesiyle Roma'nın kuruluş mitinin bir harmanlanması olarak değerlendirilen bir durumdur (Çoruhlu, 2016, s. 993). Her ne olursa olsun dişi kurt ve kurt imgesinin Avrupa'da yaygınlaşmasına kaynaklık eden bu eser tek başına kesin bir yargı sunmamıza olanak sağlamayacaktır. Bu konunun derinliği ve kapsamıyla alakalı yüzlerce araştırma yapılmış ve köken kavramlarıyla ilgili yapılan yorumlamalar somut eserler ve kültür kalıntılarıyla desteklenmeye çalışılmıştır. Özellikle Andreas Alföldi tarafından 1974'te yazılan ve Etrüsklerin kökenleriyle ilgili örneklerin aktarıldığı kapsamlı araştırmada, dişi kurt mitinin Orta Asya ulu ata kültürüyle bağlantılı olduğu ve İtalya'da ortaya çıkmayıp Etrüsklerle birlikte tüm Avrasya'ya yayılan bir kurt imgesinin Latin varyantı olarak

²¹ Bahsi geçen söylenceler çalışma konusunun dağılmaması adına detaylıca işlenmemiştir. Ancak kısaca bahsetmek gerekirse Hristiyanlık ve Yahudilik'te kurt, kana susamışlık ve kötülükle alakalı olarak işlenmektedir. İslamiyet'te ise doğrudan bir kötüleme olmasa da korkulan bir yaratık olarak bahsedilmektedir. Çin mitolojisinde ise olasılıkla Türklerle olan mücadelelerinin de olumsuz etkileriyle saldırganlığı ve aç gözlülüğü temsil etmektedir. Detaylı bilgi için bk. İmanov, A. (2021).

belirtilmiştir (Erzen, 1978, s. 301). Etrüsklerin Orta Asya ve Anadolu bağlantılarını doğrulamak adına önemli bir veri ise Yunan mitolojisinde Aphrodite ve Roma mitolojisinde Venüs olarak bilinen tanrıçaya karşılık gelen ana tanrıçalarının adının “Turan” olmasıdır. Bu durum Etrüsklerin Türk kökenli bir kavim olduğunu söylemek için yeterli olmasa da en azından bağlantılı olduğunu söylemek için tesadüf olmayan bir etimoloji içermektedir. Bu örnekten ve Alföldi’nin önerisinden hareketle kurt imgesinin mitolojik olarak ilk kullanıldığı örneklerle başlamak ve gelişimini şekillendirmek daha doğru olacaktır.

Türk kültürü ve mitolojisi içinde doğaya ve hayvanlara olan saygının bir yansıması olarak kurt ve benzer özelliklerde gösterilen yırtıcı hayvanların kullanımına dair ilk örnekler, Proto-Türk toplulukları olarak adlandırabileceğimiz “Okunyeve” kültürüne ait çizimlerde karşımıza çıkmaktadır (Görsel 17-18). MÖ. 3. binin sonlarına tarihlendirilen kültür kalıntılarında yer alan tasvirlerde hayvan ata veya hayvan ana gibi bir durumun varlığından söz etmek ise herhangi bir yazılı kaynak olmadığı için mümkün değildir (Çoruhlu, 2016, s. 990). Ancak yine de sonraki yıllarda Türk mitolojisinin ana unsurlarından biri hâline gelecek olan kurt tasvirinin kullanımının tesadüfi olmadığını söylemek gerekmektedir. Ayriyeten Proto-Türk kültürlerinden olan aktarımlarla sonraki dönemlere ve Uygurlara kadar çeşitlenip önemli bir imge hâline gelerek taşınan kurt (Görsel 19), kurttan türeme efsanelerinin başka kültürlere Orta ve İç Asya’dan yayıldığı görüşünü destekleyen önemli veriler arasındadır (Çoruhlu, 2016, s. 990). Proto-Türkleri temsilen Okunyeve kültürü ve sonrasına tarihlendirilen ve özellikle mezar buluntularıyla karşımıza çıkan kurt tasvirli eserler, kurt imgesinin Orta Asya Türk toplulukları için kutsal bir değer olarak görüldüğü ilk örnekleri yansıması açısından oldukça önemlidir. Yazılı kaynakların oluşturulması ve ilk söylencelerin belirlenmesi hususunda en önemli veriler Türk halkları ve hanedanları ile yakın çevrelerindeki hikâyelerden bahseden Çin kaynaklarıyla günümüze ulaşmıştır (Çoruhlu, 2016, s. 993). Çin kaynaklarında bahsedilen hikâyelerde söz edilen en eski Türk kavimleri Hunlar olarak adlandırdığımız Hsiung-nu halkı, Göktürklerin ataları sayılan Wu-Sun halkı ve Göktürkler olarak sıralanabilmektedir. Bu kaynaklarda da Türklerin kurttan türeyişi ile ilgili aktarılan söylencelere detaylıca yer verilmesi MÖ. 3000’li yıllardan başlayarak MÖ. 4. yüzyıldan MS 2. yüzyıla kadar ki sürede Hunlarla devam eden ve Göktürlere kadar kesintisiz uzanan bir mitin var olduğunu göstermektedir (Çoruhlu, 2016, s. 993).

Konumuzu da oluşturması bakımından Roma mitolojisinde yer alan Romulus ve Remus’u emziren dişi kurttan Roma Devleti’nin kuruluşu hikâyesiyle, Türk mitolojisinde işlenen kurttan türeyiş efsanelerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi konunun ve kökeninin anlaşılması açısından oldukça önemlidir²². Türk mitolojisinde kurttan türeyiş efsaneleri erkek kurttan ve dişi kurttan olmak üzere iki farklı aktarımla anlatılmaktadır (Çoruhlu, 2021, s.266). Çin kaynaklarından ulaştığımız kurttan türeyiş efsanelerinin ilk örneği MÖ. 2. yüzyıla dayanan Wu-sun’ların kuruluşuyla alakalı dişi kurttan türeyiş hikâyesi içerisinde aktarılmaktadır. Hun Devleti’yle olan mücadelelerinde mağlup olan Wu-sun’lar göç etmek zorunda kalıp bugünkü Tanrı Dağları’na yakın bir bölgede Kuşan Devleti’ni kurmuş ve bir süre

²² Türk mitolojisinde içinde kurt imgesinin bulunduğu çok sayıda ve çeşitli hikâye ve söylence bulunmaktadır. Bunlar arasında kurttan türeyiş efsaneleri olduğu gibi, kurdun yol gösterici olduğu hikâyeler ya da Tanrı-Kurt olarak ata ve ana rolünde olduğu efsaneler de yer almaktadır. Ancak çalışma konumuzun Lupa Romana tasvirleriyle alakalı dişi kurdun emzirdiği ikizlerin ve Roma’nın kuruluşu mitolojisiyle bağlantılı olması sebebiyle bu bölümde yalnızca kurttan türeyiş efsanelerine yer verilmiştir. Diğer efsanelerle alakalı detaylı bilgi almak için “Kaynaklar” bölümünde bilgileri verilen Altun, Z. (2019), Çoruhlu, Y. (2021), Kolot, B. (2021), Ögel, B. (2014) ve Tunç, Z. ve Akbulut, Y. (2016) eserleri önemlidir.

de burada yaşadktan sonra Hun'ların yeniden saldırmalarıyla kralları öldürülerek devlete son verilmiştir. O sırada kralın çok küçük yaşta oğlu olan Kun-mo'yu öldürmeye kıyamayan Hun hükümdarı onun çöle atılmasını ve ölümünün kendi kaderine bağlı olmasını istemiş. Çocuğun çölde emekleyerek hayatta kalmaya çalıştığı esnada önce üzerinde dolaşan bir karga gagasında taşıdığı et parçalarıyla çocuğu beslemiş, sonrasında ise vahşi bir dişi kurt çocuğun yanına gelerek şefkatli bir şekilde onu emzirerek hayatta tutmaya çalışmıştır. Olanları uzaktan seyreden Hun hükümdarı da çocuğun kutsal bir ruh taşıdığına kanaat getirerek onu bağışlamış ve yanında büyüttükten sonra babasının eski devletini aynı bölgede ona vererek Wu-sun kralı olarak tayin etmiştir (Ögel, 2014, s. 18). Bu hikâyeye baktığımızda MÖ 2. yüzyılda yazılı olarak aktarılan bu olayın daha önce yaşandığını varsayarsak Orta Asya'da dişi kurdun bir çocuğu emzirerek bir toplumu yeniden hayata döndürmesi söylencelerinin oldukça erken dönemlerde sözlü olarak yayıldığı anlaşılabilmektedir. Roma mitolojisinde yer alan Romulus ve Remus'un emzirilme sahnesinin ise bu hikâyeye ciddi manada benzerlik göstermesi de şaşırtıcı bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır²³. Yine dişi kurt tarafından emzirilen bir çocuğun anlatıldığı bir başka efsane ise Kıpçak Türkleri'nden olan Karaçay-Malkarların "Örüzme Destanı"nda mevcuttur. Ancak bu hikâyede dişi kurt zor durumda olan çocuğa yardım için gelen tanrısal bir varlık şeklinde değil, kahraman Örüzme'in zorla yakalayarak emdiği bir hayvan konumundadır. Bu özelliğinden dolayı Romulus ve Remus efsanesiyle doğrudan karşılaştırılamasa da yine de dişi kurt ve emzirme sahnesinin varlığıyla alakalı değinilmesi gereken bir örnek olarak görülmektedir.

Kurttan türeyiş ile ilgili bir başka hikâyeye ise Kao-çı'ların erkek kurttan türeyişlerini konu alan ve MS. 5. yüzyılda Çin kaynakları tarafından aktarılan efsanedir. Efsaneye göre Kao-çı kağanının çok akıllı ve güzel iki kızı vardır ve kağan bu kızların bir insanla değil ancak bir tanrıyla evlenmesinin doğru olacağını düşünmüştür. Bu düşünce sonrasında kızlarını yüksek bir tepeye götürerek orada tanrıyla evlenmelerini beklese de çok uzun bir süre böyle bir olay gerçekleşmemiştir. Ancak erkek bir kurdun sürekli tepede dolaştığını gören küçük kız onun tanrı olduğuna emin olmuş ve onunla evlenerek Kao-çı halkının türemesini sağlamıştır (Ögel, 2014, s. 21 vd.). Bu hikâyeye baktığımızda alışılageldiğimiz dişi kurttan türeme efsanelerinin uzağında ve kafa karıştırıcı bir mitoloji görülmektedir. Doğrudan konumuzu ilgilendirmese de Türk mitolojisindeki kurt mitlerinin anlaşılması açısından yer verilmesi gereken bir hikâyeye olarak işlenmiştir.

Göktürklerle alakalı kurttan türeyiş hikâyelerine bakacak olursak en önemli hikâyenin Ergenekon Destanı'yla bağlantılı olan söylence olduğu görülebilmektedir. Bu söylencenin de köken olarak 3 farklı menşesi olsa da genel itibarıyla bizi ilgilendiren kısmından bahsetmek konunun anlatımı için oldukça önemlidir. Çinli Chou sülalesinin resmi tarihinde aktarılan efsaneye göre Göktürkler, eski Hunların soyundan gelen ve Aşina adlı bir aileden türemiş bir topluluk olarak bilinmektedir. Lin isimli bir topluluk tarafından mağlup edilen Göktürklerin soyundan olan herkes öldürülmüş ve yalnızca 10 yaşında bir çocuk sağ kalmıştır. Askerler küçük çocuğa acıyarak öldürmeseler de ayaklarını keserek bir bataklık içinde bırakarak ölüme terk etmiştir. Ancak bu sırada çocuğun yanına gelen bir dişi kurt onu etle besleyerek uzun yıllar

²³ Dişi kurt tarafından emzirilme hikâyesinin çok farklı örnekleri olmasa da yine kurtla bağlantılı olup geyik, koyun ve keçi gibi hayvanların emzirdiği çocukların olduğu söylenceler de görülmektedir. Ancak bunlar İslamiyet etkileriyle kurt figürünün emzirme ve büyütme özelliğinin değiştirilmesiyle alakalı olduğundan metin içerisinde kullanılmamıştır. Detaylı bilgi için bk. Kolot, 2021, s. 57 vd.

büyütmüştür²⁴. Çocuğun yaşadığını öğrenen Lin kralı onları öldürmeye gelse de kurt Turfan'ın kuzeyinde yer alan bir dağdaki mağaraya sığınmış ve burada 10 çocuk dünyaya getirerek Aşına soyunu da barındıran 10 boyun oluşmasını sağlamıştır. Nesiller boyu kalabalıklaşan bu boylar hep birlikte mağaradan çıkarak Altay Dağları'nın eteklerinde yerleşerek Juan-juan Devleti'nin kurulmasını sağlamıştır (Ögel, 2014, s. 24 vd.). Sui sülalesinin aktardığı hikâyeye baktığımızda yine tamamen aynı kronoloji ve olay örgüsünün işlendiği ancak sadece bazı yer adlarının fazladan verildiği görülmektedir (Ögel, 2014, s. 26). Üçüncü efsane ise Göktürklerin resmi olarak kabul ettikleri bir devlet mitolojisi şeklinde düşünülmektedir²⁵. Bu efsane diğerlerine göre biraz farklı olsa da ana tema ve temellerinde yine benzer şekilde ayakları kesilen çocuk, dişi kurttan türeyen boylar ve Aşına soyunun Göktürklerin atası olarak kabul edilmesi ortak söylenceler arasındadır (Ögel, 2014, s. 30).

6. Sonuç

İlk bölümde Roma mitolojisinde yer alan ve Roma'nın resmî kuruluş miti olarak kabul edilen Romulus ve Remus'un dişi bir kurt tarafından emzirilmesi efsanesinin kendiliğinden ortaya çıkmadığı aşikardır. Son bölümde de aktarıldığı üzere mitolojideki kurt figürlerinin ve tasvirlerinin ilk çıkış noktasının Okunyeve kültürüyle bağlantılı olarak İç Asya'nın paleolitik devrinde hayvan kültürünün olduğu devirler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Orta Asya'da MÖ. 3. binde ortaya çıktığı bilinen kutsal kurt figürünün Avrupa'daki en erken örneklerinin MÖ. 6. yüzyıla kadar geriye gidebilmesi ilk örneğin Türk mitolojisi menşei olduğu fikrini güçlendirmektedir. Özellikle Anadolu ve Orta Asya bağlantıları neredeyse kesin olan Etrüsklerin İtalya ve Avrupa'ya taşımış olduğu sanatsal öğelerin dönemseller olarak devşirilmesi, dişi kurt imgesinin arketipinin belirlenmesi açısından Etrüskleri kilit bir konuma getirmektedir. Etrüsk sanatı ve söylencelerinden etkilenerek bir köken miti hâline getirilen Roma'nın kuruluş hikâyesinin İmparatorluk Dönemi boyunca tüm hâkimiyet alanına yayılması ve dişi kurdun ikizleri emzirmesi sahnesi, devlete olan bağlılığın bir sembolü hâline gelmesiyle başta Avrupa olmak üzere tüm dünya mitolojilerini etkileyen bir tasvir hâline almıştır. Bu durum geç dönemlerde Bizans Devleti'yle kurulan ticari ilişkiler ve komşuluk bağlarıyla aktarılan sanat akımlarının sonucu olarak Göktürklerde türeyiş efsanelerinin sanatsal yansımaları içinde Roma sanatındaki tasvirin de sevilerek yer almasına neden olmuştur (Görsel 20).

Sonuç olarak baktığımızda kurttan türeyiş efsanelerinden hareketle Roma'nın kuruluş mitindeki dişi kurdun arketipinin belirlenmesi hususunda kesin bir yargıda bulunmak çok kolay değildir. Ancak İç ve Orta Asya'da başlayan kurt ana ve kurt ata kültürünün yansımalarıyla şekillenen ve taşınan kurt imgesinin süreç içinde belirleyici olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle tarihsel bir çelişmeye de düşmemek adına Orta Asya Türk mitolojisiyle ortaya çıkan kurt imgesinin Etrüskler aracılığıyla Avrupa'ya ve Roma'ya taşındığını söylemek yanlış olmayacaktır. Daha sonra kültürel değişiklikler ve yayılım süreciyle Roma sanatında çok sayıda örneğe ulaşan dişi kurt ve emzirme tasviri ise geç dönemlerde tüm Avrupa ve Anadolu'da olduğu gibi Orta Asya'da da karşımıza çıkan modern bir varyasyon olarak yorumlanabilmektedir.

Konumuzun toparlanması ve kurttan türeyiş efsanesinin kültürel bağlamının ne denli güçlü olduğunun görülebilmesi açısından birkaç örnek vermek doğru olacaktır. Günümüzde

²⁴ Ayakları kesilerek bataklığa atılan ve bir dişi kurdun besleyerek büyüttüğü çocukla ilgili bir heykel hâlen Kırgızistan Bilimler Akademisi'nin bahçesinde sergilenmektedir. Bk. Görsel 19.

²⁵ Efsaneyle ilgili detaylı tercüme için bk. Ögel, 2014, s. 32 vd.

dahi hem Roma'nın devamı niteliğinde olan İtalya'da, hem de modern Orta Asya Türk Devletleri ile Türkiye Cumhuriyeti'nde kurt imgesinin ve kurdun kutsallığının yansımaları hayatın her alanına sirayet etmiş durumdadır. Tespit edilen ilk örneklerin üzerinden yaklaşık 5000 yıl geçmiş olsa da kurt tasvirlerinin kullanımı hâlen devam etmektedir. Buna verilecek en güzel örnek 1927 yılında Atatürk tarafından bastırılan bozkurtlu Türk Lirası'dır. İtalya'da ise yine aynı yılda kurulan Roma'nın futbol kulübü Lupa Romana sahnesini logosunda kullanarak geçmiş kültür ve efsanelerini yaşatmaya çalışmaktadır (Görsel 21).

Tablo ve Görseller

Tablo 1: Lupa Romana tasvirli mozaikler ve özelliklerini gösteren tablo. (Yazar tarafından oluşturulmuştur.)

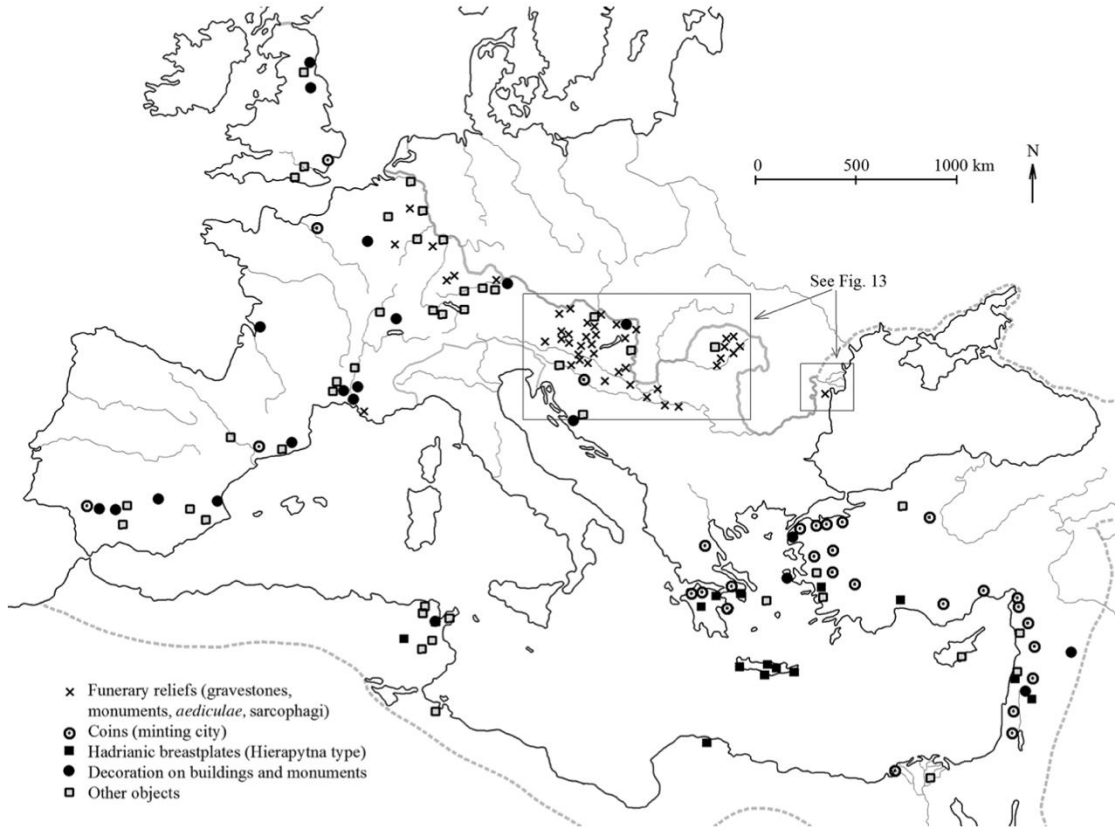
Kat. no.	Bulunduğu yer	Korunduğu yer	Mekân	Teknik	Kurt formu	Tarih
1	Villacarrillo	Bilinmiyor.	Villa	Opus tessellatum	Ayakta durur vaziyette, sağına doğru dönmüş ve kürkü çizgili.	MS 2. yüzyıl
2	Alcolea	Museo Aequelogico de Cordoba	Villa	Opus tessellatum	Ayakta durur vaziyette, soluna doğru dönmüş ve kürkü çizgili.	MS 2. yüzyıl
3	Kartaca	Somerset County Museum	Bilinmiyor.	Opus tessellatum	Ayakta durur vaziyette, sağına doğru dönmüş ve kürkü çizgili.	MS 2-3. yüzyıl
4	Larino	Museo Civico, Palazzo Ducale	Villa	Opus tessellatum	Ayakta durur vaziyette, sağına doğru dönmüş ve kürkü çizgili.	MS 2-3. yüzyıl
5	Ostia	Domus della Fortuna Annonaria	Villa	Opus tessellatum	Ayakta ve karşıya doğru bakar vaziyette ve kürkü çizgili.	MS 3. yüzyıl
6	Ostia	Bilinmiyor.	Bilinmiyor.	Opus tessellatum	Uzanmış ve karşıya bakar vaziyette ve kürkü düz renkli	MS 3-4. yüzyıl
7	Aldborough	Leeds City Museum	Bilinmiyor.	Opus tessellatum	Ayakta durur vaziyette, soluna doğru dönmüş ve kürkü düz renkli.	MS 4. yüzyıl
8	Apamea	Maarat al-Numan Museum	Farkaia Kilisesi	Opus tessellatum	Ayakta durur vaziyette, soluna doğru dönmüş ve kürkü düz renkli.	MS 510



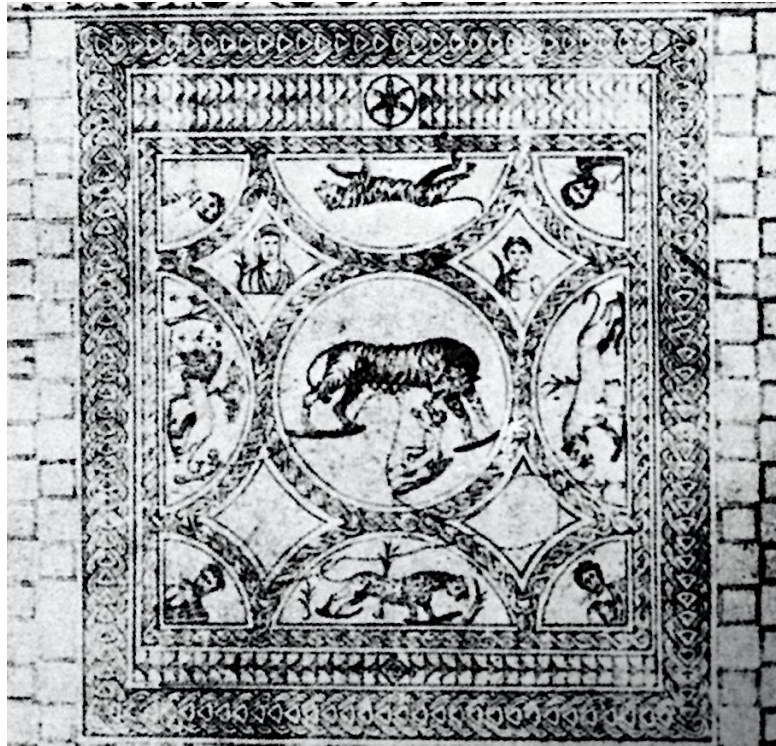
Görsel 1: Romulus ve Remus'u emziren dişi kurdun tasvir edildiği Lupa Capitolina olarak adlandırılan bronz heykel. Roma, Musei Capitolini.



Görsel 2: Ön yüzde Hercules başı, arka yüzde ise Romulus ve Remus'u emziren dişi kurdun tasvir edildiği gümüş didrahmi. "ROMANO" lejantına yer verilmiştir.



Görsel 3: Lupa Romana tasvirli eserlerin Roma İmparatorluk Dönemi'ndeki yayılım alanını gösteren harita. (Rissanen, 2014, s. 339)



Görsel 4: Kat. No. 1 - Villacarrillo'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin.



Görsel 5: Kat. No. 2 - Alcolea'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin. Cordoba, Museo Arqueologico de Cordoba.



Görsel 6: Kat. No. 3 - Kartaca'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin. Somerset, Somerset County Museum.



Görsel 7: Kat. No. 4 - Larino'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin. Venezia, Museo Civico, Palazzo Ducale.



Görsel 8: Kat. No. 5 - Ostia'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin. Ostia, Domus della Fortuna Annonaria.



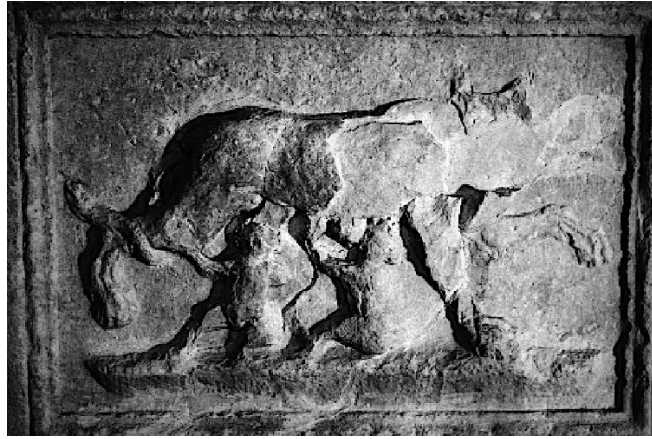
Görsel 9: Kat. No. 6 - Ostia'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin.



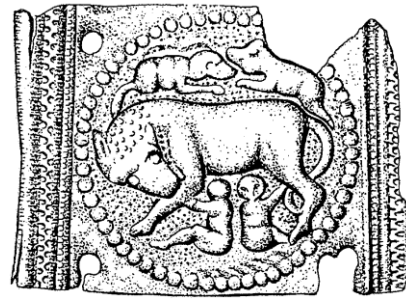
Görsel 10: Kat. No. 7 - Aldborough'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin. Leeds, Leeds City Museum.



Görsel 11: Kat. No. 8 - Apamea'dan Lupa Romana tasvirli mozaik zemin. İdlib, Maarat al-Numan Museum.



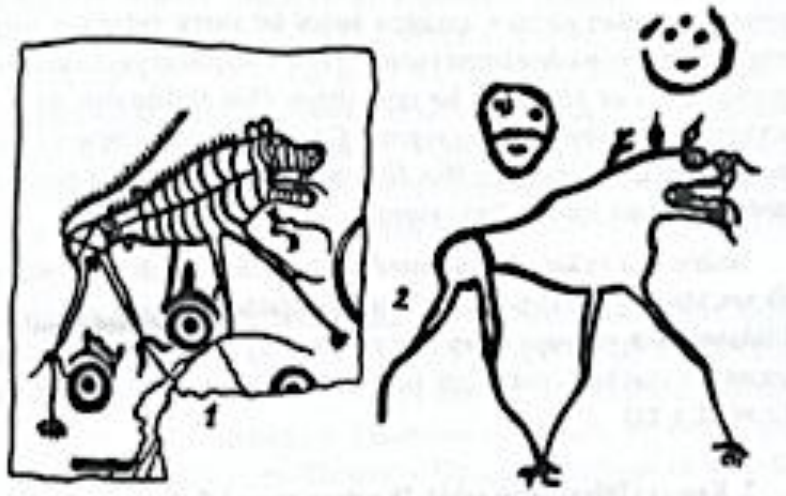
Görsel 12, 13: İmparator Hadrian'ın zırhında yer alan tasvir ve Asseria sunağında yer alan tasvir. (Rissanen, 2014, s. 341)



Görsel 14, 15: Fulham kılıcının kınında yer alan tasvir (British Museum) ve Mogontiacum'da bulunan bir kemer tokasında yer alan tasvir. (Rissanen, 2014, s. 346)



Görsel 16: Lupa Romana tasvirinin kullanıldığı mezar stellerine bir örnek. *Aquincum Museum*. (Rissanen, 2014, s. 350)



Görsel 17: Okuneyev kültürüne ait kayaya oyulmuş bir taş üzerinde yer alan Tanrı-Kurt, gök ve yıldızları temsil eden çizimler. (Ögel, 2014, s. 17, Şekil 3)



Görsel 18: Kazakistan Şilikti mezarlığında bulunan ve MÖ 8. yüzyıla tarihlendirilen kurt betimli bir obje. (Çoruhlu, 2016, s. 999, Foto. 4)



Görsel 19: Kırgızistan Bilimler Akademisi'nin önünde yer alan dişi kurt ve çocuk heykeli (Alyılmaz, 2016, s.463, Foto 496).



Görsel 20: Özbekistan'da Kalai-Kakhaha'da yer alan Göktürk duvar resminde görülen ikiz çocukları emziren dişi kurt tasviri (Çoruhlu, 2016, s. 1001, Foto. 4)



Görsel 21: 1927 yılında Atatürk tarafından bastırılan bozkurtlu Türk Lirası ve aynı yıl kurulan Roma futbol kulübünün arması.

Kaynaklar

- Altun, Z. (2019). Türk kültüründe “kurt kavramı” üzerine bir inceleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 22, 91-108.
- Alyılmaz, C. (2016). *Gobustan'ın gizemi: Kıpçaklara giden yol*. Ankara: Bitlis Eren Üniversitesi Yayınları.
- Atlan, S. (2014). *Roma Tarihi'nin ana hatları: I. kısım Cumhuriyet Devri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Blazquez, J. M. (1981). *Mosaicos Romanos de Cordoba, Jaen y Malaga*. Madrid.
- Çoruhlu, Y. (2016). Kurttan türeme efsaneleri ile ilgili Avrasya tasvirleri üzerine düşünceler. *XX. Uluslararası Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri*, 988-1004.
- Çoruhlu, Y. (2021). *Türk mitolojisinin kısa tarihi*. İstanbul: Alfa Araştırma.
- Demircioğlu, H. (2011). *Roma tarihi: I. cilt Cumhuriyet*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Erzen, A. (1978). Bibliyografya: Prof. Dr. Andreas Alföldi, die Struktur des voretrüskischen Römerstaates, *Belleten*, XLII – 166, 301-303.
- Estin, C. ve Laporte, H. (2008). *Yunan ve Roma mitolojisi*. Ankara: TÜBİTAK.
- Green, B. (2010). *Christianity in Rome in the first three centuries*. New York: T&T Clark International.
- Grimal, P. (2012). *Mitoloji sözlüğü: Yunan ve Roma*. İstanbul: Kabalcı.
- İmanov, A. (2021). *Mitoloji ve modern dünya halklarının kültüründeki “Kurt” imgesinin rolü ve işlevi ile dünya sinema filmlerindeki kurt imgesinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İplikçiöğlü, B. (2007). *Hellen ve Roma tarihinin anahatları*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat.
- Kolot, B. (2021). *Türk boylarının destanlarında kurt*. Yayınlanmamış doktora tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ögel, B. (2014). *Türk mitolojisi: I. cilt*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Rissanen, M. (2014). The Lupa Romana in the Roman Provinces. *Acta Archaeologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 65, 335-360.
- Rosenberg, D. (2003). *Dünya mitolojisi: Büyük destan ve söylenceler antolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Şahin, D. (2017). *Roma mitolojisi*. İstanbul: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Tunç, Z. ve Akbulut, Y. (2016). Eski Türk devletlerinin destanlarına göre kurttan ve ağaçtan türeme. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, III-1, 83-91.
- <https://www.ostia-antica.org/regio5/2/2-8.htm> (27.05.2023)
- https://www.waymarking.com/waymarks/wm5CEG_Stazione_Ostiense_Roma_Italy (27.05.2023)
- <https://himsnewspaper.org/2020/08/syrian-mosaic-surprise/> (27.05.2023)

Extended Abstract

Considering the expansion of the Roman Empire over the centuries, it is inevitable that it interacted with different cultures and was culturally influenced by societies on many issues. In the early years of this interaction, concepts and narratives were added to Roman culture from Eastern cultures, and this new culture was transferred from Rome to the East and West in the following years. There are two different foundation myths about the foundation of Rome that have survived from antiquity. According to the most common of these, Rome was founded by the descendants of Aeneas, a Trojan prince who, according to the legendary story, was rescued, nursed, and survived by a she-wolf after Romulus and Remus were thrown into the Tiber River. As a result, the breastfeeding scene of the she-wolf and twins, called "Lupa Romana" was frequently used in Roman art and coin depictions. In addition, as a depiction of power, the she-wolf seems to have played an important role in imperial propaganda during the Augustan period.

When we look at the mosaic art that forms the basis of our subject, mosaics depicting Lupa Romana were found in different provinces of the Roman Empire over an extended period, showing that this myth was constantly processed artistically. In addition, the fact that the scene of the she-wolf and the twins being suckled also represents being Roman in different provinces reflects the Romanization effect of these depictions. This depiction is observed mainly in Hispania, Africa, and Britannia, where mosaic artifacts are more numerous than in the center and are found in civil architectural structures. Only in the case of Apamea, dated to the 6th century AD, the mosaic in the church structure is an exception. Although the compositions vary typologically and iconographically, the scene of the she-wolf suckling Romulus and Remus forms a common language in all the works.

The image of the wolf has a vast place in world mythologies. The image of the wolf, which carries various meanings and symbolic values in different cultures, has been used in stories that vary regionally. For example, in Northern European mythologies, wolves named "Hati" and "Skoll" are mentioned as the chasers of the sun and moon in the sky. The wolf "Fenrir" is depicted as a force that will end the world. The mythology of the Navajo, a Native American people, tells of the wolf being chosen as a ruler and adopted by the people living in the East. In Japanese mythology, the wolf is used as one of the attributes of the mountain god as a sanctified cult. The wolf's image is also associated with the construction of worship sites on the tops of mountains. In Egyptian mythology, the wolf-shaped god "Upuat" is used positively to guide and protect the dead. In addition to his generally good and redemptive aspects, he appears in mythological stories with his feared, predatory, and damaging characteristics.

Regarding the first examples of the wolf image and she-wolf myth in Turkish mythology, it is necessary to examine Etruscan art during the period when the foundations of the Roman Empire were laid. The Etruscans were a community that migrated from Anatolia and Central Asia around 1500 BC and settled in Europe. The bronze she-wolf statue, one of the first surviving examples of Etruscan art, is vital for evaluating the relationship between Roman mythology and Turkish mythology. Although it is difficult to say that the Etruscans are a community of Turkish origin, it is easier to compare the wolf image since we know that they are at least related. In Turkish culture and mythology, the image of the wolf and the myth of the she-wolf appear in the 3rd millennium BC in the drawings of the Okunyeve culture, which are called Proto-Turkic communities. In later periods, it became one of the main elements of Turkish mythology, with a wide variety of stories and narratives. However, only the myths of descent from the wolf were evaluated in the study in terms of our subject. In Turkish mythology, the myths of descent from the wolf are told through both the female wolf and the male wolf. One of the myths of descent from the female wolf is the story of the founding of the Wu-sun people. In addition, the Karachay-Malkar "Örüzmeç Epic" tells the story of a child suckled by a she-wolf. The myths of descent from the male wolf are used in the stories of the founding of the Kao-chi community and the descent of the Göktürks. These legends show that descent from the wolf is a central theme in Turkish mythology.

As a result, the idea emerges that the wolf image, the first examples we encounter in Central Asian Turkish communities, was carried to Europe and Rome through the Etruscans who lived in connection with this region. In the Roman Imperial Period, it was processed in vast geographies with cultural changes and the expansion of its spread area. With this spread, the variations that changed in Rome became a popular theme again among Turkish communities in the following periods.

The examples in the study show that the myth of descent from the wolf has a long history and has become an important cultural symbol. Today, in Turkey, the Central Asian Turkic States, and Italy, there are still reflections of the wolf image and attachments to past roots.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1521-1537, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**MAKAM TÜRBELERİNİN KUTSAL GÜCÜ: HAREZM BÖLGESİ HOCA YUSUF
HEMEDÂNÎ MAKAM TÜRBESİ ÖRNEĞİ**

Esra ÇAM*

Geliş Tarihi: 28 Haziran 2023

Kabul Tarihi: 8 Ekim 2023

Öz

Hoca Yusuf Hemedânî, Orta Asya'da İslamiyet'in yayılmasında önemli rol oynamış bir sufidir. "Dokumacıların Piri", "Lokman Hekim" ve "Ulu Pir" olarak kabul edilen Hemedânî; Yesevîlik ve Nakşibendîlik tarikatlarının önderlerinin yetişmesinde etkili olmuş ve bu sebepten dolayı Orta Asya tasavvuf ekolünün öncü ismi olarak kabul edilmiştir. Yapılan çok sayıda bilimsel çalışmada Yusuf Hemedânî'nin türbesinin Türkmenistan sınırları içerisinde yer alan Merv'de olduğu ifade edilmektedir. Oysaki Yusuf Hemedânî'nin tek bir türbesi yoktur. Özbekistan'ın Harezmi bölgesinde Hemedânî'ye izafe edilen bir makam türbesi de bulunmaktadır. Bölgede yaptığımız alan araştırması verilerinden yola çıkarak bu çalışmada; Yusuf Hemedânî makam türbesi ve etrafında teşekkül eden uygulamalar, inançlar hakkında bilgi verilecektir. Bunun yanı sıra velilere atfedilen makam türbelerinin kutsal gücünün kaynaklarının neler olabileceği Yusuf Hemedânî makam türbesi örneği üzerinden ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Özbekistan, Harezmi, Yusuf Hemedânî, makam türbe, ziyaret.

**THE SACRED POWER OF MAUSOLEUMS: THE CASE OF THE
HODJA YUSUF HEMEDÂNÎ MAUSOLEUM IN THE KHWARAZM
REGION**

Abstract

Hodja Yusuf Hemedânî is a prominent Sufi who played a significant role in the spread of Islam in Central Asia. Hemedânî, also known as the "Master of Weavers", "Lokman Hekim" and the "Great Saint" is recognized for his influential role in the development of the Yesevi and Nakshbandi Sufi orders. Thus, he is considered a pioneering figure in the Central Asian Sufi tradition. In numerous scientific studies, it is stated that the mausoleum of Yusuf Hemedânî is located within the borders of Turkmenistan, specifically in Merv. In fact, Yusuf Hemedânî does not have a single mausoleum. There is also a mausoleum attributed to Hemedânî in the Khwarazm region of Uzbekistan. Based on the data obtained from the fieldwork I conducted in the region, the current study aims to provide information about the Yusuf Hemedânî mausoleum and the practices and beliefs that have emerged around it and will explore the possible sources of the sacred power attributed to the mausoleums of saints, using the case of the Yusuf Hemedânî mausoleum.

Keywords: Uzbekistan, Khwarazm region, Yusuf Hemedânî, mausoleum, visit.

* Dr.; İzmir, esrauz.ege@gmail.com.

Giriş

İlkel dönemlerden itibaren kutsalın bilincine varan ve tecrübe eden insan, kutsalın çeşitli varlıklara tezahür ettiğine inanmıştır. “Hiyerofani” olarak da tanımlanan ilahinin ya da kutsalın özellikle kutsal bir yerde, nesnede veya durumda (Eliade, 1991, s. 2; Eliade, 2003, s. 20) görünür olması aynı zamanda mezarlarla ilişkilendirebilen bir kavramdır. Yeryüzündeki pek çok kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de tarihi çok eskilere dayanan, ataların ruhuna saygı göstermek, onlardan yardım ve rehberlik talep etmek amacıyla mezarlar ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretler sırasında hiyerofanik deneyimlerin yaşanması ise ataların varlığını hissettirmesiyle ilişkilendirilmektedir.

Kökleri kadim tarihe dayanan mezar ziyaretleri, Türk kültüründe zaman içinde meydana gelen kültür ve din değişikliklerine paralel olarak gelenekte güncellemeler yapılmasını gerektirmiştir. Antik dönemlere dayanan atalara ve ulu şahsiyetlere saygı gösterme, onların ruhlarını memnun etme ve ruhlarından yardım ve rehberlik isteme inancı, İslami gelenekte veliye saygı ve bağlılığı ifade eden ve mezarlarında manevî destek ve şifa aranan veli kültü olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla veli kültü sadece bir inanç veya bir din menşeli değildir. Keza Ahmet Yaşar Ocak (1992), Budizm, Hristiyanlık ve İslamiyet gibi büyük dinlerin hâkim olduğu sahalarda benzerlikler gösterdiği gibi Müslümanlık öncesi putperest kültürlerle de alakası olduğunu vurgulamaktadır (s. 6).

Kült konusu olan veliler, içsel olgunluğa erişmiş, dinî bilgi ve deneyimleriyle topluma rehberlik eden, keramet sahibi, yaradan ve kul arasında arabuluculuk yaptığına inanılan toplumda özel bir konuma sahip kişilerdir. Bu özel konumları ölümlerinden sonra da toplum arasında önemini korumaktadır. Buna binaen velilerin ölümünden sonra, onların anısını yaşatmak ve manevî güçlerinin etkisinden faydalanmak adına mezarlar inşa edilmektedir. Ziyarete ve ritüellere konu olan velilere ait mezarlar, yol kenarlarında veya cami avlusu gibi alanlarda yer alabileceği gibi daha mütevazı formda dağ başında ya da daha merkezî alanlarda korunaklı ve gösterişli “türbe” adı verilen yapılara dönüştürülerek de inşa edilebilir. Türbeler, ahşap, mermer, taş gibi materyallerden yapılan sandukalar konularak diğer mezarlardan daha dikkat çekici bir görünüme sahip farklı gövde formlarında olabilmektedirler. Türbelerin bu formlarını ise dönemin mimari ve sanatsal tasarım anlayışı ve kültür belirlemektedir.

Öte yandan dinî karizmatik şahsiyetlere atfedilen birden fazla yerleşim yerinde farklı formlarda “makam türbeleri” bulunabilmektedir. Toplum tarafından benimsenen, sevilen, saygı duyulan ulvi şahsiyetlerin adına yapılan bu makam türbelerine örnek olarak XVI. yüzyılda Kuzey Afrika’nın Tunus şehrinde Hacı Bektaş Veli’ye atfen yapılmış “Sidi Bakdeş” adıyla bilinen makam ile Anadolu’da karşımıza çıkan Yunus Emre’nin makamları (Oğuz, 2002; Oğuz, 2011, s. 6) verilebileceği gibi bu çalışmaya konu olan Hoca Yusuf Hemedânî makam türbesi de ilave edilebilir.

Çalışmanın devam eden bölümlerinde değinileceği üzere aynı şahsa ait birden fazla makamın olması ziyaretçilerde herhangi bir akıl karışıklığına ya da inançlarında şüpheye sebep olmamaktadır. Aksine her bir türbe kutsal kabul edilerek ziyaret edilen, hürmet gösterilen ve ritüeller eşliğinde dualar edilen kutsallaştırılmış mekân kabul edilmektedir. Peki bu özellikleri ile halkın ibadet ve ziyaret alanlarından biri olan makam türbeleri bir diğer ifadeyle anıt-mezarlar, türbe olarak anılarak tanımlanırken “Kutsaldan hareketle mekân mı?” yoksa “Mekândan hareketle kutsal mı?” tanımlamakta ve de “Makam türbeleri kutsal gücünü nereden

almakta ve nasıl bu gücü korumaktadır?” soruları bu noktada önem taşımaktadır. Çalışmada bu bağlamdan yola çıkarak pek çok ritüele, inanca ve memorata konu olan Harezmi Yusuf Hemedânî Türbesi örneğinde makamın cazibe ve inanç gücüne cevap aranmaya çalışılacaktır.

1. Harezmi Bölgesinin İnanç Yapısı ve Hoca Yusuf Hemedânî

Ceyhun Nehri'nin (Amu Derya) Aral Gölü'ne döküldüğü yerin iki yakasında uzanan, bugünkü Özbekistan sınırları içerisinde yer alan Harezmi, Orta Asya'nın tarihî yerleşim merkezlerinden biridir. Tolstov'un (1948a, s. 73;1948b, s. 32) elde ettiği arkeolojik kalıntılara dayanarak Harezmi tarihinin birincil dönemi, M.Ö. 4000-3000'lere kadar götürülmektedir. Bölgenin coğrafi yapısı, Harezmi halkının yerleşik yaşama erken geçmesine sebep olduğu gibi İpek Yolu'ndaki konumu ticaretin, kültürün ve inançların şekillenmesinde de etkili olmuştur. Tarih içerisinde bölgedeki inanç yapısında özellikle animizm, Şamanizm ve Zerdüştiliğin etkili olduğu bilinmektedir. Fakat bölgede hâkim olan yönetim yapısı ve diğer kültürlerle ticari ilişkiler dolayısıyla diğer inançlara göre yaygın olmamakla birlikte Musevilik ve Hristiyanlık gibi tek Tanrılı dinlerin izlerinin de bölgede görüldüğü söylenebilir. Günümüzde bölgenin resmî dini İslamiyet'tir. Ancak diğer Türk boylarında olduğu gibi kökleri İslam öncesine dayanan pek çok inanç ve kültür, senkretik ve heterodoks şekilde varlığını devam ettirmektedir.

Araştırmalara göre Orta Asya'da VIII. yüzyıldan itibaren İslam'ın yaygınlaşmasıyla birlikte bölgede zahit ve sufiler görülmeye başlar (Tosun, 2012, s. 491). Sufilerin ve velilerin öğretileri, Orta Asya'da tasavvufun yayılmasına ve toplumda etkili olmasına sebep olur. İslamiyet etkisinin Özbekistan'da hissedilmesinden sonra tasavvuf, bu topraklarda kök salmaya başlamıştır. Özellikle Orta Çağ'ın en büyük sufi öğrenim merkezleri, Buhara ve Hive olmuştur. Hive'de Necmeddîn el-Kübrâ (1145-1221) Kübrevî tarikatını, Buhara'da Bahâeddin Nakşibend (1318-89) Nakşibendî tarikatını kurmuştur. Ülke genelinde Nakşibendilik yaygın olmakla birlikte Hive'de Kübreviye, Fergana'da Kadiri, Hokand'da Çiştî ve ülke genelinde Yeseviye tarikatına mensup bulunduğu aktarılmaktadır (Akiner, 1995, s. 244). Yaptığımız saha çalışmasından elde edilen verilerden yola çıkarak Kübrevilik her ne kadar Harezmi topraklarında doğmuş olsa da daha sonraki süreçte Nakşibendilik ve Yesevilik tarikatlarının etkili olduğu kültürel yapıdan anlaşılmaktadır. Bu perspektifle her iki ekolün önderlerinin yetişmesinde etkili olan Hoca Yusuf Hemedânî'nin Harezmi bölgesinde makam türbesinin bulunması rastlantısal bir durum değildir.

Orta Asya'da İslam'ın yayılmasında ve derinleşmesinde önemli payı olan Hoca Yusuf Hemedânî'nin biyografisi araştırıldığında tam isminin, Ebû Yakub Yûsuf b. Hüseyin b. Vehre Büzenecirdî Hemedânî olduğu görülmektedir. Yusuf Hemedânî¹, 440 / 441 yılında Hemedan'² Büzenecird köyünde doğmuştur (Hemedânî, 2000, s. 11). 18 yaşında ilim tahsili için seyahatlere başlamış; Bağdat, İsfahan, Buhara ve Semerkant'a giderek eğitim almıştır. Tasavvuf eğitimini tamamladıktan sonra Merv'de tekke açarak irşad faaliyetlerini sürdürmüştür (Tosun, 2013, s.12). Hoca Yusuf Hemedânî'nin yaşam ve inanç felsefesine bakıldığında dünya işlerine meyletmeyen, padişahların ve büyüklerin evine gitmeyen, eline ne geçse veren, kendisi kimseden bir şey kabul etmeyen, daima Kur'an-ı Kerim okumak ile meşgul bir veli tipi görülmektedir. Tekkesine her ay Semerkant'tan mollaları davet ederek onlarla şeriat sohbeti

¹ Geniş bilgi için bk. Sem'ani, A. (1988). *Kitab el-Ensab*. Beyrut.

² Günümüzde İran'ın batı kesiminde bulunan bir şehir.

yaptığı ileri sürülür. Türk ve Taciklere dinin farzlarını öğreten Hemedânî'nin, Hristiyan ve Ateşperestlerin evlerine giderek onlara İslamiyet hakkında bilgi verdiği de bilinmektedir (Köprülü, 1976, s. 69).

Hoca Yusuf Hemedânî ile ilgili anlatılan rivayetlerden hareketle 10.000 kez Kur'an-ı Kerim'i okuduğuna, 213 şeyh ile görüştüğüne, 8000 müşriği günahlarından tövbe ettirerek bunların Müslüman olmalarına vesile olduğuna ve 37 kez Mekke'ye hac ziyaretine gittiğine inanılır (Snaserev, 1983, s. 112). "İlmli" bir tasavvuf anlayışına sahip ve şeriat hükümlerine sıkı sıkıya bağlı olan sufi, bir dizi şeyhin mensup olduğu Orta Asya dervişliği için okul oluşturmuştur (Tosun, 2012, s. 81). Hoca Ahmet Yesevi, Hoca Yusuf Hemedânî'nin dört halifesinden üçüncüsüdür (Köprülü, 1976, s. 75-76). Yesevi ve Nakşibendi tarikatlarının öncü isimlerini yetiştirmiştir. Hemedânî, 535 / 1140 yılında Herat ile Horasan arasında bulunan Bâmiyân kasabasında vefat etmiştir; vefatından sonra oraya defnedilmiştir. Ancak daha sonra talebelerinden olan *İbnü-n Neccar* tarafından Merv'e nakledilip adına bir türbe yaptırılmıştır. Yaptırılan bu türbe, bugünkü Türkmenistan sınırları içinde kalan Merv şehrinde bulunmaktadır (Mansurov, 2011, s. 160-170).

Türkiye'de Hoca Yusuf Hemedânî üzerine yapılan bilimsel çalışmaları incelediğimizde Hemedânî'nin Türkmenistan'da olan türbesine değinildiği tespit edilmiştir. Oysaki Yusuf Hemedânî'nin tek türbesi yoktur. İslam dünyasının ünlü velilerinden biri olan Yusuf Hemedânî'yi sahiplenen diğer bir Türk boyu Özbeklerdir. Özbekistan'ın Buhara ve Harezm bölgesi Hoca Yusuf Hemedânî'nin makam türbelerinin bulunduğu diğer iki yerleşim yeridir. Ancak Buhara'daki türbenin geçen yüzyılın ikinci yarısında mezarın bulunduğu caminin yıkılmasıyla birlikte günümüze kadar varlığını sürdürmediği bilinmektedir.

Buhara'da eski dokuma merkezi olarak kabul edilen ve 1929 yılında 105 haneden oluşan Korhona mahallesinde bulunan cami avlusundaki mezarın Yusuf Hemedânî'nin olduğu ileri sürülmektedir. Bu makam mezar etrafında pek çok pratik ve uygulama yapıldığı, dualar edildiği ve bogırsakların (yağda kızartılmış hamur) şükran amaçlı ikram edildiği bilinmektedir (Suhereva, 1976, s. 243-244).



Fotoğraf 1-2: Buhara Korhona Cami'nin eski ve yeni hâli (Rusrav.uz'dan alıntı yapılmıştır.)

Yusuf Hemedânî'nin Buhara'daki makam mezarının cami yıkıldıktan sonra akıbeti bilinmese de Harezm bölgesindeki makam türbe günümüzde varlığını sürdürmektedir. Hoca

Yusuf Hemedânî'ye izafe edilmiş ve Hemedânî'nin orada olduğuna dair inanç yapısının kuvvetli olduğu türbe, Harezm ve Karakalpakistan halkı başta olmak üzere yılda yüzlerce ziyaretçiye ev sahipliği yapmaya devam etmektedir.

2. Ziyaret Mekânı Olarak Hoca Yusuf Hemedânî

“Ulu Pir” (KK.1, KK.2, KK.3, KK.4, KK.5, KK.6, KK.7) olarak adlandırılan Yusuf Hemedânî'nin türbesi, Harezm bölgesinin Şavat ilçesine giden yol üzerindeki Beşmergan köyündedir. Yusuf Hemedânî'ye izafe edilen bu ziyaret mekânının ilk ortaya çıkışı ve geçmişine dair ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Snasrev'in (1983) 1949 yılındaki ziyaret mekânı hakkında verdiği bilgilere göre; kabir, kilden yapılmış, kubbesiz, düz bir çatıya sahip olup kabrin arka kısmında ziyaretçilerin bez parçalarını bağladıkları ağaç bulunmaktaydı. Issız bir yerde bulunan kabire yakın mesafede bir mezarlık arka kısmında ise şeyhlerin yaşadığı kışlak vardı (s. 115).



Fotoğraf 3-4: Yusuf Hemedânî Türbesi'nin günümüzde dışarıdan görünüşü³

Ziyaretgâh, XIX. yüzyılda devlet muhafazasına alınsa da Özbekistan'ın bağımsızlığına kavuşması ile birlikte Yusuf Hemedânî Türbesi'nin resmî olarak adlandırılmaya ve türbenin çevre düzenlenmesi çalışmalarına başlandığı bilinmektedir. Kehl-bogrogi (2006) konuyla ilgili olarak, 1980'li yıllarda kerpiç yapının harap durumda olduğunu, çevre köy sakinlerinin yardımıyla tuğla yapılarak ziyaretgâhın canlandırılmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Araştırmacı, türbe ile ilgili kayda değer çalışmaların ise 1994 yılında başladığını ve Harezm bölgesi valisinin makamın restorasyonu ve türbe alanının genişletilmesi için kampanya başlattığını belirtmektedir (s. 241-242).

Ulu Pir kutsal alanının, restorasyon sonrasında geniş bir alan üzerine ziyaret kompleksi şeklinde tasarlandığını ifade etmek mümkündür. Öyle ki ziyaretgâha gelen ziyaretçilerin konaklama sorunu yaşamaması için 300 kişinin konaklayabileceği bir misafirhanenin 2011 yılına kadar hizmet verdiği bilinmektedir. Günümüzde bu yapı çeşitli sebeplerden dolayı işletmeye kapalı, içi boş şekilde bulunmaktadır. Ancak ziyaretgâh; havuzu, mescidi, karşılıklı iki türbe alanı ve çevre peyzajı ile ziyaretçiler ağırlanmaya devam etmektedir.

³ Fotoğraf-1-2 dışında çalışmada kullanılan tüm fotoğraflar, makalenin yazarı Esra ÇAM tarafından çekilmiştir.

Saha çalışmasında elde edilen verilerden yola çıkarak günümüzdeki türbeler ve etrafında oluşan inançlar hakkında şu bilgileri vermek mümkündür: Türbelerin bulunduğu alana gelindiğinde ilk olarak girişte kadın ve erkek satıcıların tezgâhları ziyaretçileri karşılamaktadır. Bu tezgâhlarda; tespih, tütsü, dinî kitaplar, başörtüsü, nazarlık, şekerleme gibi çok sayıda hediyelik eşya satılmaktadır. Ziyaret mekânlarında hediyelik eşya satın alma eylemi, alıcıların hatıra edinme ya da ihtiyaçlarını karşılama güdüsüyle gerçekleşmektedir. Bu tür alışverişler, ziyaretçilerin özel bir anıyı hatırlatmak veya sevdiklerine anlamlı bir hediye sunmak için yapılan tercihlerini yansıttığı gibi ziyaret mekânında satılan eşyaların etrafında oluşan inanç yapısı da alışveriş için önemli motivasyon kaynağı olmaktadır.



Fotoğraf 5-6: Ziyaret alanın girişinde bulunan alışveriş tezgâhları

Türbeden satın alınan nesnelere hediye olarak verildiği kişilerin Hoca Yusuf Hemedânî türbesini kısa süre sonra ziyaret edeceğine ve dualarının kabul olacağına inanılmaktadır (KK.1, KK.2, KK.3, KK.4). Bu uygulamanın altında, ziyaret mekânının mana gücü etkisinin orada satılan ürünlere bulaşacağı inancı yatmakta ve bu inancın temeli de Frazer'in (2004) ileri sürdüğü "parça bütüne aittir" (s. 33) ilkesine dayanmaktadır.

Hoca Yusuf Hemedânî Türbesi, bulunduğu alandaki tek türbe değildir. Aralarında yürüyüş mesafesi bulunan, duvarlarla örülerek ayrı şekilde sınırlandırılmış Hemedânî Türbesi'nin karşısında bir ziyaret mekânı daha bulunmaktadır. Buradaki türbeler Hemedânî'nin yardımcılara aittir. İnanca göre Yusuf Hemedânî'yi ziyaret etmeden önce ilk olarak Hemedânî'nin yardımcılarının bulunduğu türbelerin ziyaret edilmesi gerekmektedir. Halk arasında anlatılan rivayete göre "Onlar din yolunda hizmet ederken hiç evlenmemişler ve çocukları olmamıştır. Bir gün Yusuf Hemedânî'ye; "Biz bu dünyadan geçtikten sonra evladımız yok bize kim duada bulunur, biz ne yaparız?" demişlerdir. Hoca Yusuf Hemedânî, bunu üzerine şöyle vasiyette bulunmuştur: "Kim benim ziyaretime gelmek isterse öncelikle onların ziyaretine gitsin, sonra benim huzuruma gelsin." (KK.2, KK.4, KK.5, KK.6). Dolayısıyla önce Yusuf Hemedânî'nin yardımcılarını ziyaret etmek gelenek hâline gelmiştir.

Ziyaret alanında ilk olarak Zhilovdor Baba (atıyla ilgilenen), Çırakçı (kandilci, mumcu), Harazman (ekmek pişiren), Dastürhancı (yemekten sorumlu olan kişi) Baba ziyaret edilir. Türbenin biraz ilerisinde ise etrafı tellerle örülü tek bir türbe bulunmaktadır. Acuvçi Baba (her türlü yolu açan kişi) olarak bilinen zata ait olan bu türbe, ana giriş kapısından uzakta ve

ziyaretgâhın sınırlarının sonunda, ağaçların altında yer almaktadır. Acuvçi Baba'nın kerameti özellikle tıkanan, bir sonuca ulaşamayan işlerin, durumların açılmasına yöneliktir (KK.4, KK.7).

Bu türbenin diğer türbelerden farklı olarak niçin tellerle çevrili olduğu sorulduğunda halkın ve folbinlerin (falcı) mezar etrafında düzenledikleri ritler sebebiyle olduğu ifade edilmiştir (KK.4). Harezm bölgesinde bulunan pek çok türbede, sandukanın bulunduğu odaya giriş yapılmamakta kapı girişinde bulunan alanda durularak dua etme ritini gerçekleştirmektedir. Acuvçi Baba Türbesi'nde ise sandukanın bulunduğu türbenin çevresinin tamamen kapalı olması sebebiyle uzaktan sandukayı görmeden ziyaret yapılmaktadır. Türbenin ziyaret alanının en son noktasında gözden biraz uzak mesafede olması, ziyaretçilerin yerel eski Türk inançlarını uygulanmasına müsait ortam yaratmaktadır. Dolayısıyla İslam'ın resmî öğretilerine ters düşen inançların uygulanmasını önlemek adına türbenin tamamen koruma altına alındığını ifade etmek mümkündür.

Acuvçi Baba Türbesi'nin karşısında bir kamelya bulunmaktadır. Ziyaretçiler kamelyada kısa süre oturarak görevli mollanın Kur'an-ı Kerim'den birkaç ayet okumasını ve dua etmesini dinlemektedirler. Daha sonra çeşitli ihtiyaçların giderilmesine yardımcı olmak ve manevî değerlere bağlılığı ifade etmek için bağış kutusuna para atarak bağış yapabilmektedirler. Türbelerde gerçekleştirilen ritlerin bir diğeri de yiyecek dağıtmaktır. Harezmliiler arasında da haceti yerine gelen ya da manevî olarak arınma ve sevap kazanmak isteyenler, bogırsak, bisküvi gibi çeşitli yiyecekleri masa üzerine bırakarak diğer ziyaretçilere ve ihtiyaç sahiplerine ikram etmektedir.



Fotoğraf 7-8: Acuvçi Baba Türbesi ve kamelya

Buradaki ziyaretler tamamlandıktan sonra etrafında ağaçlar, çiçekler bulunan yoldan yürünerek ziyaret alanından çıkılır ve nihayet Hemedânî'nin türbesini ziyaret etmek için gerekli şart yerine getirilmiş olur. Hemedânî Türbesi'ne yüksek giriş kapısından girdikten sonra etrafı duvarlarla sınırlanmış alana girilir. Ağaçlar ve çiçekler ile dekore edilmiş yol takip edilerek makam türbenin bulunduğu alana doğru gidilir.

Makam türbenin bulunduğu alana çıkmadan önce ziyaretçiler genellikle kutsal kuyunun bulunduğu haneyi ziyaret ederler. Kuyunun etrafında toplumun inançları, değerleri ve kültürüyle şekillenen birtakım uygulama ve pratikler yapılmaktadır. Bilindiği üzere Türk kültüründe halk

hekimliği ve “gelecekteken veya uzakta olup bitenlerden haber almak için” (Boratav, 1994, s. 100) kuyulardan faydalanılır. Ancak burada sadece kuyu inancının tek başına işlevi yoktur. Ziyaret mekânlarındaki kuyular, su kültü ve atalar kültüyle de ilişkilidir. Diğer bir anlamda her üç inanç unsuru birlikte kutsalın sağlayıcısıdır. Dolayısıyla Hemedânî Türbesi'nin bahçesindeki kuyu etrafında oluşan uygulamalar kuyu inancının, su kültürünün⁴ ve atalar kültürünün⁵ harmanlanmış uzantısıdır.

Kuyu etrafındaki uygulamalara ve amaçlarına bakıldığında Harezmliler, kutsal kuyudan su çekip içtikleri ve suyu ellerine, yüzlerine sürerek tepeden tırnağa her türlü hastalıklarının şifa bulacaklarına ve ruhsal olarak arınacaklarına inandıkları görülmektedir. Harezm halkının kuyu etrafında yaptıkları bir başka uygulama ise dilek diledikten sonra “Bismillahirrahmanirrahim” deyip kovayı hızlıca kuyuya atmak ve hızlıca yukarı çekmektir. İnanca göre kovadaki su tamamen doluyorsa dilek kısa zamanda gerçekleşecek az doluyorsa dileğin gerçekleşmesi için zamana ihtiyaç vardır (KK.1, KK.2, KK.3, KK.4).

Bu tür inanç ve pratiklerde daha önce de belirtildiği gibi yeni dinler ve kültürlerin eklenmesi ile oluşan senkretik ve heterodoksi yapı kendini göstermektedir. Öyle ki Müslüman toplumlarda Hz. İsmail'in su ihtiyacını gidermek amacıyla ortaya çıkan zezem kuyusundaki su, bazı Harezmliler tarafından Hemedânî'nin makam türbesindeki kuyu suyu ile ilişkilendirilmektedir. Görüşme yapılan bir kaynak kişi “Bu su şifadır, zezemdir.” (KK.1) diyerek su kültürünün İslam inancı bağlamında form değiştirmesine örnek olarak gösterilebilir.



Fotoğraf 9-10: Yusuf Hemedânî Türbesi'nin bahçesinde bulunan kuyu

Hemedânî'nin makamı ise içerisinde “kutsal su” bulunan “mübarek kuyu”nun karşısındadır. Türbe, çevresine göre daha yüksekte bulunmakta ve makama merdivenlerle çıkılmaktadır (bk. Fotoğraf-4). Eski Türk inanç sisteminde ulu zatlar, dağ gibi yüksek yerlere gömülmektedir (Ögel, 1988, s. 763). Mezarın yine de yüksek bir yerde konumlanmasını, veliye olan saygı ifadesi ve eski Türk inancında olan mezarları yüksek yerlere gömmeye inancının bir uzantısı olarak yorumlamak mümkündür. Velinin makamına girmeden önce türbenin kapısında uyulması gereken kurallar hakkında bilgi veren levha yer almaktadır. Ziyaret kurallarına göre ziyaret sırasında dünya dertlerini unutarak ahireti düşünmek münasiptir. Kabir ehlini

⁴ Geniş bilgi için bk. Baysal, N. (2020). *Türk halk kültüründe su*. Ankara: Gece Kitaplığı.

⁵ Geniş bilgi için bk. Yıldız Altın, K. (2020). *Türk kültüründe atalar kültü*. Ankara: Gazi Kitabevi.

selamladıktan sonra türbe alanına girilmelidir. Erkekler ve kadınlar ayrı ayrı sıra ile türbeye girmelidir. Kadınların mahrem yerlerini örtecek şekilde ziyarette bulunması uygundur. Mezar taşını öpmek, okşamak, tavaf etmek, mum ya da kandil yakmak, bahçedeki ağaçlara bez bağlamak yasaktır. Bu tür davranışların şirk ve günah olduğu ifade edilmektedir. Ziyaret edilen kişilerin Allah kulu olması sebebiyle ondan yardım istemek, kurban kesmek ve mezara para saçmak caiz değildir. Görgü kuralı gereği müzik dinlemek, yüksek sesle konuşmak, alkol-sigara tüketmek, yemek yapmak, yemek yemek, uyumak vb. yasaktır. Kurallardan anlaşılacağı üzere ziyaretin İslami kurallar çerçevesinde yapılması istenmekte, eski Türk inanç pratiklerinin uygulanması İslami inanç yapısına uygun olmaması sebebiyle yasaklanmaktadır.

Öte yandan türbenin ismi her ne kadar Yusuf Hemedânî olarak adlandırılrsa da burada ayrıca “Sultanü'l-Evliya, Gavsü'l-Azam, Zamanının Sahibi, Gavs-ı Samedani gibi isimleri ile tesmiye edilen büyük veli ve âlim Abdülkadir Geylani” (Abdülkadir Geylânî, 1976, s. 10) ve Kübreviye tarikatının şeyhlerinden olan Seyyid Ali Hemedânî'nin makamı da bulunmaktadır. Ancak türbe, bu İslam âlimleri ile değil Harezmi halkının Ulu Pir olarak adlandırdıkları tasavvufun önemli isimlerine hocalık yapan, halifeler ve öğrenciler yetiştiren büyük İslam âlimi Yusuf Hemedânî adıyla anılmaktadır.

Ziyaret mekânına giren ziyaretçiler, ayrı odalarda bulunan velilerin yanına girebilmekte ve mermerden yapılmış sandukaların başında dua ederek hacetlerini istemektedirler. Makamda türbede görevli mollalar işitilecek yükseklikteki sesle Kur'an-ı Kerim'den ayetler okumakta ve dua etmektedir. Dileyen ziyaretçiler sandukanın başucuna ya da bağış kutusuna ellerindeki parayı bırakarak bağış yapabilir. Ziyaretçiler diğer türbelerde olduğu gibi hayır amacıyla çeşitli yiyecekleri mekâna bırakabilmektedir.



Fotoğraf 11-12: Yusuf Hemedânî'nin mermerden yapılmış sandukası.

Yusuf Hemedânî Türbesi'nin ziyaret edilmesinin amaçlarını görüşme yapılan kaynak kişilerin düşüncelerinden yola çıkarak maddeler hâlinde şöyle sıralayabiliriz:

1. Hastalıkları sağaltmak (özellikle ruhsal).
2. Dünyevi ve uhrevi hacetler dilemek.
3. Sevap kazanmak.

4. Veliye saygı ve sevgi göstermek.
5. Velinin davetine cevap vermek.

Görüldüğü üzere Yusuf Hemedânî'nin ziyaret edilmesinin motivasyonları üç noktada yoğunlaşmaktadır:

1. Hastalıkları tedavi etmek maksadıyla ziyaret,
2. Dünyevi ve ahiri menfaat sağlamak için ziyaret,
3. Sevgi ve saygı göstermek maksadıyla ziyaret.

Veli türbeleri, hastalıkların şifa bulduğu kutsal alanlar olarak kabul edilmektedir. Ulu Pir Hoca Yusuf Hemedânî de “cinliler”in şifacısı olarak tanınmaktadır. Ruhsal hastalıkların şifacısı olarak kabul edilen Hemedânî Türbesi etrafında uygulanan hastalık sağaltma yöntemleri incelediğinde bu yöntemlerin dönemin inanç ve siyasi yapısına göre şekillendiği görülmektedir. Snaserev, XX. yüzyılda yapmış olduğu saha çalışmasında elde ettiği verilere göre türbeye çevre illerden ve ilçelerden ayda kırk ile elli arası akıl hastası veya cinli tedavi amacıyla gitmekteydi, görevli kişi(ler) hastanın durumuna göre tedavi uygulamaktaydı. Eğer hastaların şiddetli rahatsızlıkları varsa bunlar zincirle bağlanıp kamçıyla dövülmekteydi. Akıl hastalığının sebebi kötü ruhlarla ilişkilendirilmekteydi ve tedavi kırk gün sürmekteydi. Kötü ruhun, cinin kırkıncı gün hastayı terk etmesi sonucu hastanın zincirlerinin kendiliğinden düştüğüne inanılmaktaydı (1983, s. 121-122).

Hastanın sağlık durumuna göre tedavi uygulandığı gibi hastalığın şiddetine göre de tedavi göreceği hücrenin yeri belirlenmiştir. Kehl-bodrogi, geçmiş yıllarda bazı hastaların tarlada kazılan toprağa gömüldüklerini burada bir ya da birden fazla gece kaldıklarını ifade etmektedir (2006, s. 241). Bilindiği üzere Türk inanç sisteminde hastalıkların sebepleri kötü ruhlarla ilişkilendirilmektedir⁶. Yusuf Hemedânî'nin de cinleri, perileri ve ruhları boyun eğdirdiğine inanılmaktadır (Snaserev, 1983, s. 123). Dolayısıyla Türk inanç sistemindeki hastalık ve kötü ruh ilişkisi Hemedânî'nin ruhları, cinleri boyun eğdirmesi ile ilişkilendirilerek Hemedânî'den sağaltım için yardım istenmesine sebep olmakta ve türbe etrafında çeşitli tedavi uygulamalarının yapılmasını sağlamaktadır. Bu uygulama atalar kültürüyle ilgili bir uygulamadır. Ata ruhu, iyi ruhlarla da kötü ruhlarla da iletişim kurabilir. Dolayısıyla kötü ruhla iletişim kurarak kötülüğü giderebilir. Bunu yaparken yeri geldiğinde iyi ruhların yardımını da alabilir. Bu düşünceye göre Hemedânî bir ata ruhu olarak görev yapmaktadır.

Türbe etrafında görülen bir başka inanç unsuru, rüya motifi etrafında kendini gösterir. Bu mezara gelip kırk gün boyunca tedavi olan hastalar, rüyalarında daire⁷ çalma gibi semboller görürler. Hatta bazı hastaların kulağına “folbin olmalısın” şeklinde üç kez söylediği aktarılmaktadır (Snaserev, 1983, s. 123). Bu inancı, Şamanizm inanç yapısının uzantısı olarak kabul etmek mümkündür. Çünkü şamanların hastalarını tedavi için mezarlara gönderdiği ve orada görülen rüyadaki tedavi yöntemini uyguladığı ve hastanın şifalandığı (Basilov, 1992, s. 287) bilinmektedir.

Türbede rüya görme motifi, bölgedeki bahşı oluş hikâyelerinde de görülmektedir. Tıpkı şaman hastalığında olduğu gibi Harezmlî bahşılar arasında bahşı hastalığına yakalanan kişiler

⁶ Geniş bilgi için bk. İnan, A. (1986). *Tarihte ve bugün Şamanizm materyaller ve araştırmalar*. Ankara: TTK.; Bayat, F. (2006). *Ana hatlarıyla Türk şamanlığı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

⁷ Deriden yapılmış vurmali çalgı, def.

olabilmektedir. Görüşme yaptığımız kaynak kişilere göre hastalanan bahşı adaylarının ruhsal rahatsızlıklarına hekimler çare bulamazlar. Rüya ya da çevrenin yönlendirmesi sonucu Yusuf Hemedânî Türbesi'ne şifa bulmak için ziyaret edilmektedir. Örneğin; Feruzbek Bahşı ve Mansur Bahşı, bahşı hastalığına yakalanan iki üstattır. Bahşı olmadan önce psikolojik olarak her ikisi de hastalanırlar. Çevrelerindeki insanların yönlendirmeleri sonucunda türbeye tedavi amacıyla gitmişlerdir. Tedavi hakkında bilgi veren Mansur Bahşı, molla tarafından kendisine ayetler okunduğunu ve tedavisi süresince ziyaretgâhta kalarak orada sürekli uyuduğunu belirtmiştir. Tedavinin dokuzuncu gününde rüyasında kendisini büyük bir toyda gören Mansur Bahşı böylece bahşı olmaya davet edildiğini anlamıştır. Böylece Ulu Pir'in kendisine tedavisinin sona erdiğini söylediğini ve ziyaret alanından gitmesi için ruhsat verdiğini ifade etmiştir (KK.9). Feruzbek Bahşı da Yusuf Hemedânî ziyaretgâhında hastalığının son bulduğunu, tedavi sonrasında hiçbir maddî-manevî sıkıntısının kalmadığını, bahşı oluşunda ve sanatındaki başarısında Yusuf Hemedânî Türbesi'nin önemli yeri olduğunu vurgular (KK. 8).

Buraya kadar verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere Harezm bölgesindeki türbe etrafında gerçekleşen uygulamalar, toplumsal hafızada yer alan Şamanistik, kültürel ve animistik-büyüsel inanç yapısı etrafında şekillenmiştir. Lakin burada altı çizilmeli ki Özbekistan Müslüman İdaresi, İslamiyet ile bağdaşmayan "hurafe" olarak nitelenen uygulamalar konusunda halkı bilgilendirmekte ve bu tarz uygulamaların yapılmaması konusunda ikazlarda bulunmaktadır. Özellikle bu bağlamda bölgede kadınlar arasında düzenlenen ritüelleri yöneten kitabi halfeler⁸ ile erkekler arasında düzenlenen ritüelleri yöneten mollalar halkı "hurafeler" den uzaklaştırmak ile görevli din temsilcileridir. Bu sebepten dolayı Snasrev'in aktardığı pek çok uygulama, günümüzde yapılmamaktadır. Günümüzde hastalıkların tedavisinde modern tıptan faydalanmanın yanı sıra İslami inanç çerçevesinde Kur'an-ı Kerim'den sure okumak gibi inançlar da önemini korumaktadır. Lakin yakın tarihe kadar yapılan bu uygulamaların toplumsal hafızadan tamamen silinip yok olup unutulduğunu söylemek de doğru bir değerlendirme olmaz.

3. Makam Türbelerinin Manevî Gücünün Arka Planı

Veliler ve türbeler üzerine araştırma yapan çok sayıda araştırmacının vurguladığı gibi Tanrı tarafından seçilen, Tanrı dostu olduklarına inanılan, peygamber soyundan gelen velilerin beşer üstü manevî güçlerinin sembolü olan kerametlerinin ve insanlara olan faydalarının, vefatları ile birlikte son bulmadığına, ölümlemlerinden sonra da bu keramet ve faydalarının devam ettiğine inanılmaktadır. Ziyaret fenomeninin oluşmasında bu inancın büyük payı vardır. Yukarıda verilen örneklerden anlaşılacağı üzere Hoca Yusuf Hemedânî'nin de kerametleri ve insanlara olan faydaları ölümüyle son bulmamış; sanatsal bir yetinin kazanılmasından hastalıkların tedavisine, çeşitli dünyevi isteklerden uhrevi isteklere kadar her türlü maddî, manevî isteği olağanüstü gücü sayesinde karşıladığına inanılmıştır.

Makam türbenin etrafında oluşan bu inanç yapısının dayandığı, beslendiği manevî gücün daha iyi anlaşılması için bir örnek sunmak yerinde olacaktır. "Yusuf Hemedânî kimdir, niçin ziyaret ediyorsunuz, dualarınız kabul oluyor mu?" şeklinde sorulan birtakım sorulara verilen bir cevap şu şekildedir: "Hoca Yusuf Hemedânî, peygamber evladıdır. Onun her sözü bizim için mekteptir. O, Allah ile kul ortasında elçidir. Burada ettiğim tüm dualarım kabul oldu. Çocuklarım evlendi, onların çocukları oldu. Kim ne dua etse kabul olur." (KK.1) dedikten sonra

⁸ Geniş bilgi için bk. Çam, E. (2023). *Özbekistan Harezm bölgesi ritüellerinin kadın icracıları: Halfeler*. Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

türbenin kutsiyetinin derecesini ifade edecek şu çarpıcı sözleri söylemiştir: “Burası bizde hacca gidemeyen adamların ziyareti, haccı, Kabetullah’ı diye düşünürüz.” (KK.1). İslam toplumunda peygamber soyundan gelmek özel bir statüye sebep olmakta ve kendilerine saygı duyulmaktadır. Yusuf Hemedânî’nin de “peygamber soyundan” gelmesi, manevî gücünün artmasına ve kendisine saygı duyulmasına vesile olmaktadır. Velilerin insan ve Tanrı arasında elçi rolünü üstlenmesi ise duaların kabul olacağına olan inançta etkilidir. Bilindiği üzere Kabetullah, Müslüman âlemi için Allah’ın evi olarak kabul edilmekte ve Müslümanlar için en kutsal kabul edilen mekânların başında gelmektedir. Bu mekânı ziyaret etmek, hac yapmak İslam’ın şartıdır. Yusuf Hemedânî Türbesi’ne verilen bu mana, bölge halkının türbeye verdiği değeri gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda bu inanç yapısı türbe etrafında oluşan inançların, uygulamaların beslenmesinde ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır.

Peki Hemedânî’nin birden fazla yerde türbesinin olması halkın türbeye olan bakış açısını neden etkilememekte ve her bir türbe manevî gücünü nereden almaktadır? İlk olarak değinilmek istenen mutlak zaman ve mekân anlayışından farklı olan tayy-i zaman tayy-i mekân anlayışıdır. “Tay” olarak ifade edilen bu durum “tasavvufta uzak bir yere bir anda gitmek, an içinde çok uzun zaman yaşamak, aynı anda birden fazla yerde bulunmak gibi olağanüstü durumları belirtmek için kullanılır” (Tan, 2019, s. 582). Dinî karizmatik şahsiyetlerin özellikleri arasında zamanın ortadan kaldırılması ve mekânlar arasında hızlıca geçiş yapılabilmesi vardır. *Tayy-i zaman tayy-i mekân* inanişi toplumsal hafızada varlığını anlatılar ile de sürdürmektedir. Ulu Pir Hemedânî’nin bu kerameti şu şekilde aktarılmaktadır:

Bir gün Hemedânî’nin huzuruna, ağlayarak bir kadın gelir ve oğlunun Bizanslılar tarafından esir alındığını söyler. Hemedânî kadına sabrı tavsiye edince, o, hiç sabrım kalmadı, ne olur bana yardım edin, der. Bunun üzerine Hemedânî: Ey Yüce Rabbim, bu kadının oğlunu esirlikten kurtar! Üzüntüsünü neşeye çevir! diye dua eder. Büyük bir ümitle evine dönen kadın oğlunu evde bulur. Hayretler içinde: Canım evladım! Buraya nasıl geldin? diye sorar. Oğlu: Az önce İstanbul’da idim. Ayaklarım bağlı ve başımda muhafız vardı. Birdenbire bir zat geldi ve beni kaptığı gibi buraya getirdi, dedi. Kadın sevinçler içinde Rabbi’ne şükreder (Gönül Sultanları Net’ten akt. Mansurov, 2011, s. 167).

Bu anlatı, Yusuf Hemedânî’nin yaşadığı süreçte gösterdiği tayy-i zaman tayy-i mekân kerametiyle ilişkilidir. Ancak velilerin kerametleri, yaşadıkları dönemlerle sınırlı değildir. Veliler, mutlak zaman ve mekân anlayışı ile sınırlandırılmayan, boyutlar arasında geçiş yapabilme yetisine sahip kutsal kişilerdir. Görüşme yapılan kaynak kişilerin büyük çoğunluğu bu düşünceyi destekler şekilde fikirlerini ifade etmişlerdir. Öyle ki Yusuf Hemedânî’nin bir diğer ziyaret mekânının Türkmenistan’da olduğu yaygın olarak bilmektedir. Lakin Şavat’taki ziyaretgâhında olabilme olasılığı ifade edilirken “Onların içinde meyyit var mı yok mu onu sadece Allah bilir.” (KK.1, KK.2, KK.3, KK.5, KK.7), “Kim bilir nerede olacağını belki buradadır.” (KK.5), “Her yerde olabilir.” (KK.1, KK.3, KK.4, KK.5, KK.6, KK.7) gibi düşüncelerin dile getirildiği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla velilerin zaman ve mekân ile sınırlandırılmayan aşkınlık vasfına sahip olmaları, ölüm anında bir başka yerleşim yerinde olsalar dahi mekân değiştirebilme özelliklerini sürdürülebilecekleri ve ölüm sonrasında da bu kerametlerinin devam edebileceği inancını doğurmuştur. Böylece vefat eden Allah dostlarının birden fazla yerleşim yerinde ziyaretgâhının olması, inanan insan için yadırganacak bir durum değildir.

Aslında bu inanç yapısında illa somut bir naaşa ihtiyaç duyulmamaktadır. Türbeler etrafında oluşan inanç ruhsal boyutla ilişkilidir. Bu sebepten dolayı farklı şehirlerde türbelerin konumlanması problem teşkil etmemektedir. Dikkate değerdir ki Yusuf Hemedânî'nin yaşamı boyunca pek çok yerleşim yerine gittiği ancak bunların arasında Harezmi'nin olmadığı üzerine fikirler beyan edenler de vardır (Kehl-bodrogi, 2006, s. 242). Ancak teoloji konusunda az çok bilgisi olan kişiler Yusuf Hemedânî'nin gerçek mezarı olmadığını düşünseler de Harezmi halkının Yusuf Hemedânî'nin mezarda naaşının bulunduğuna (Snaserev, 1983, s. 114) dair yaygın inancı vardır. Bu inanışın nedenleri arasında da yukarıda ifade edildiği gibi boyutlar arası geçiş formunun, tayy-i zaman tayy-i mekân anlayışının ve kerametlerin büyük payı vardır.

Vurgulaması gereken bir diğer nokta, veli mezarlarının tayini konusundaki inancın makamlara olan etkisidir. Hoca Yusuf Hemedânî'nin mezarının ilk olarak hangi tarihte ve nasıl ortaya çıktığı konusunda literatürde bilgi bulunmamaktadır. Ancak Sukhareva (1960), folbinlerin (falcıların) ziyaret mekânlarını belirlemede söz sahibi olduklarını ifade eder. Mezarı olmayan velilerin konumları rüya vb. şekilde folbinlere bildirilir. Daha sonra o mekânda kurban kesilir ve şifa ritüeli yapılır. Hastalar iyileşirse mezar ile ilgili inanç güçlenir (s. 37). Burada folbin örneğinde olduğu gibi Anadolu topraklarında da kalp gözü açık kişilere çağrılı rüyalar ya da olağanüstü olaylar vasıtasıyla mezarların yeri hakkında bilgi verilir. Türk soylular arasında yaygın bir inanç olması sebebiyle bu bağlamda Hemedânî'nin mezarının belirlenmesinde de folbinin etkili olmasının uzak bir varsayım olmayacaktır. Dolayısıyla bu inanç yapısı, makam mezarlarında “Kutsaldan hareketle mekân mı, mekândan hareketle kutsal mı?” sorusuna cevaptır.

Mekânın kutsallığı ve nedenleri üzerine çok sayıda araştırmacı çalışma yapmıştır. Otto'nun temsil ettiği ontolojik yaklaşıma göre “kutsal”ın tezahür etmesinden hareketle mekânın kutsallaştığı kabul edilirken Durkheim'ın temsil ettiği sosyokültürel yaklaşıma göre mekândan hareketle “kutsal” tanımlanmaktadır. Tatar (2017) ise İslam kültüründe kutsal mekânın ayırt edici vasfının kutsalın aynı anda hem çok yakın hem çok uzak oluşuna dair bilince yol açan bir temsili varlığı ve bu temsili oluşturan sonsuz denebilecek perspektifler arasındaki pasaj durumundan kaynaklandığını belirtmektedir (s. 9-21). Eliade (2003) de kutsal mekânlar “insanlar tarafından seçilmez keşfedilir, bir başka ifadeyle kutsal mekân insana şu ya da bu biçimde kendini gösterir” (s. 357) demektedir. Araştırmacıların da belirttiği gibi kutsalın kendini görünür kılma isteğiyle birlikte mekânın yeri belirlenir. Rüyada ya da bir başka sembol vasıtasıyla veli tarafından işaret edilen alan üzerine kutsal makam konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda folbin ya da kalp gözü açık kişiler, makam türbelerinin yerinin belirlenmesinde söz sahibi olabilmektedir.

Türbelerin meşrulaştırılmasını ve bireyin şüphe duymadan türbeye karşı manevî duygularının kuvvetlenmesini sağlayan bir başka unsur ise inanç anlatılarıdır. Yukarıda yer verildiği gibi Yusuf Hemedânî'nin yakın tarihe kadar Buhara'da da mezarı bulunmaktaydı. Bölge halkının dokumacılık ile uğraşması sebebiyle Hemedânî bölgede “Dokumacıların Piri” olarak adlandırılmış ve bu özelliği ölümüyle son bulmayarak inanç anlatıları ile ziyaret yerinin meşrulaştırılmasını ve sürekliliğini sağlamıştır. Bölgedeki inanca göre Yusuf Hemedânî'nin mezarının bulunduğu caminin yanındaki bir mekânda dokuma atölyesi bulunmakta ve cuma günleri iyi ve kalbi temiz olan insanlar tarafından Hemedânî'nin çalışan makinesinin sesi duyulabilmekte ve pir görülebilmektedir (Suhareva, 1976, s. 243-244). Görüldüğü üzere bu inanç anlatısı ile dinî karizmatik şahsiyetin o mekânda olduğu inancı meşrulaştırılmaya çalışılırken makine sesinin sadece iyi kalpli insanlar tarafından duyulması, Yusuf Hemedânî'nin

orada olmama olasılığına değil, bireyin kötü kalpli olmasına bağlanmaktadır. Bu düşünce ve inanç yapısı, bireyin kendisini sorgulamasına sebep olurken Hemedânî'nin o mekânda olup olmadığı üzerine düşünmesine olanak vermemektedir. Dolayısıyla ziyaret mekânları etrafında oluşan inanç anlatıları meftunun gerçek mezarı olup olmadığına bakılmaksızın dogmatik olarak orada olduğunun meşrulaşmasında etkili olmaktadır.

Mekânların dönüşmesinde dinî ve siyasi iktidarların etkisinin olduğu tezi savunulmaktadır. Mezarların mutlak mekândan kutsal mekâna geçmesi de bu sistemin bir parçası olarak düşünülür (Lefebvre, 2014, s. 245-47). Türbeler, dinî kimliğe olan etkilerinin yanı sıra toplumu ortak paydada birleştirebilen, aidiyet ve yerellik duygusu yaratan, kültürel ve millî kimliğin oluşmasında etkili sembolik mekân özelliği taşımaktadır. Türbelerin millî kimliği ve dinî inancı sürdürülebilirlik özelliğinin bilincinde olan yönetimler, ziyaret mekânlarının popülerite kazanmasına ya da hedef alınarak ortadan kaldırılmasına sebep olabilmektedir.

Bilindiği üzere Orta Asya genelinde Sovyet yönetimi, 1958'li yıllarda türbe ziyaretlerini yasaklama yoluna gitmiştir (Günay, 2003, s. 8). Çarlık ve Sovyet Dönemi'nde Kazakistan'da bulunan Hoca Ahmet Yesevi Türbesi'nin yok edilmesine dair politika izlenmesi (Maldybek, 2022, s. 153-163) gibi Harezmi bölgesinde bulunan Yusuf Hemedânî Türbesi'ne de Sovyet Dönemi'nde ziyaretlerin oldukça azaldığı görülmektedir (Kehl-bodrogi, 2006, s. 240). 1985 yılında "Harezmi Hakikati" adlı gazetede Yusuf Hemedânî'nin Harezmi'de hiç bulunmadığı ve türbeye gösterilen hürmetin ve ziyaretin yanlış olduğunu kanıtlamak amacıyla S. İbrahimov tarafından bir yazı kaleme alınmıştır. Bağımsızlıktan sonra 1994 yılında ise Yusuf Hemedânî ziyaretgâhı restore edilmeye başlanmış ve her hafta Yusuf Hemedânî'nin dinî ve kültürel kimlik açısından önemini vurgulayan yazılar yayımlanmıştır. Boş mezar konusu ise resmi olarak gündeme gelmez; Kehl-bodrogi (2006) bu durumu bölgesel kimliğin mekânsal odağını yaratma arzusunun kaynaklandığını ileri sürer (s. 242-247). Özbekistan'da bağımsızlık sonrasında ziyaret mekânlarına uygulanan yeni politika, Sovyet Dönemi'nde yönetimin tamamen ortadan kaldırılamayan manevî gücün kuvvetlenmesine sebep olmuştur. Dolayısıyla makam türbelerine karşı olumlu, destekleyici politika uygulanması, türbenin restore edilmesi, olanaklar sunulması Yusuf Hemedânî makam türbesi hakkında yapılan olumsuz boş mezar yorumlarının etkileyici gücünü yok etmekte, velinin orada olduğuna dair manevi inancı ise kuvvetlendirerek meşrulaşmasını sağlamakta ve sürekli ziyaret edilmesine olanak vermektedir.

4. Sonuç

İslam dünyasının önde gelen isimlerinden olan Yusuf Hemedânî'nin naaşının tarihî verilere göre Harezmi bölgesinin sınır komşusu Türkmenistan'da olduğu kayıtlara geçse de yakın tarihe kadar Buhara'da ve günümüzde hâlâ ziyarete açık olan Harezmi'de veliye ait makam türbe bulunmaktadır. Bölgenin inanç yapısına ve anlayışına uygun olarak ise Buhara'da "Dokumacıların Piri", Harezmi'de "Ulu Pir" ve "Lokman Hekim" olarak bölgeye özgü lakaplar alan, halk tarafından sevilen ve saygı duyulan Yusuf Hemedânî'nin birden fazla yerde ziyaretgâhının olması sebebiyle anıt-mezar ya da makam türbe olarak mezarı kabul edilebilir. Bölge halkı için aynı veliye ait birden fazla türbenin olması, türbe etrafında olan inanç ve uygulamaların oluşmasını ve sürdürülmesini etkilememiştir. Ruhsal, akıl sağlığı ile ilgili hastalıklar başta olmak üzere hastalıkları sağaltmak, dünyevi ve uhrevi hacetler dilemek, sevap kazanmak, veliye saygı ve sevgi göstermek ve velinin davetine cevap vermek gibi amaçlarla ziyaret edildiği tespit edilen türbenin, anıt-mezar veya boş mezar olarak kabul edilmemesine zemin hazırlayan düşünce ve inanç yapısının neler olabileceği üzerine inceleme yapıldığında

birkaç unsurun ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle veli gibi mistik güçlere sahip kişilere atfedilen boyutlar arası ruhsal geçiş yapabilme, tayy-i zaman tayy-i mekân inancının ve kerametlerinin, folbin ya da kalp gözü açık kişilerin mekân ile ilgili ileri sürdükleri hierofani inancının etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu unsurlar, kutsaldan hareketle mekânın belirlenmesine sebep olduğu gibi velinin naaşının nerede olduğuna dair pek çok soru işaretini de ortadan kaldırmaktadır. Öte yandan inanan insan için kutsalın tezahürü ruhsal ve manevî olmakla birlikte hastaların şifalanması, bereketin, bolluğun artması, yaşamdaki çeşitli sorunların çözülmesi, rüyalarda çeşitli anlamlar ifade eden sembollerin görülmesi gibi kanıtlara da ihtiyaç duymaktadır. Hemedânî'nin bu gibi beklentileri, bireylerin manevî gücünü arttırarak veli ve makam türbe hakkında akıllarda ve inançta şüpheye yer bırakmamaktadır. Türbe hakkında anlatılan memoratlar ve çeşitli inanç anlatıları da velinin ruhunun o türbede olduğu inancını kuvvetlendirmiştir. Bir diğer önemli unsur ise siyasi yapıdır. Ziyaret fenomeninin sürdürülmesi ya da sonlandırılmasında ülke yönetimi etkilidir. Otoritelerin zaman zaman türbelere ve inanç yapısına karşı olumsuz politikası olsa da bağımsızlık sonrasında ülke ve bölge politikası gereği Hemedânî'nin türbesinin desteklemesi hem dinî hem de millî kimliği pekiştirdiği gibi halkın türbeye karşı olan yaklaşımının olumlu yönde artmasına da sebep olmuştur. Yusuf Hemedânî makam türbesi, geçmişte pek çok Şamanik ve eski Türk inançlarına ait uygulama ve pratiklere sahne olsa da günümüzde bu uygulamalarda azalma olduğu tespit edilmiştir. Ancak her halükârda diğer Türk boylarında olduğu gibi ziyaret fenomeni, Harezmi bölgesinde de dinî ve sosyal yaşamla bütünleşerek varlığını sürdürmeye devam etmektedir.

Kaynaklar

- Abdülkadir Geylânî. (1976). *Atiyye-i sübhâniye*. (Çeviren: Cabbarzâde Mehmet Ârif). İstanbul: Uluçinar Yayınları.
- Akiner, S. (1995). *Sovyet Müslümanları*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Basilov, V. N. (1992). *Şamanstvo u narodov sredney azii i Kazahstana*. Moskova: Nauka.
- Bayat, F. (2006). *Ana hatlarıyla Türk şamanlığı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Baysal, N. (2020). *Türk halk kültüründe su*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Boratav, P. N. (1994). *100 soruda Türk folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çam, E. (2023). *Özbekistan Harezmi bölgesi ritüellerinin kadın icracıları: Halfeler*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eliade, M. (1991). *Kutsal ve dindışı*. (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara: Gece Yayınları.
- Eliade, M. (2003). *Dinler tarihine giriş*. (Çev. Lale Arslan). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Frazer, J. G. (2004). *Altın dal (büyü ve din üzerine bir çalışma)*. (Çev. Mehmet H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Günay, Ü. (2003). Türk halk dindarlığının önemli çekim merkezleri olarak dinî ziyaret yerleri. *Erciyes Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 5-36.
- Hinnells, J. (1984). *The penguin dictionary of religions*. U.S.A.: Penguin Books.
- İnan, A. (1986). *Tarihte ve bugün Şamanizm materyaller ve araştırmalar*. Ankara: TTK.
- Kehl-Bodrogi K. (2006). Who owns the shrine? Competing meanings and authorities at a pilgrimagesite in Khorezm, *Central Asian Survey*, 25(3), 235–250.
- Köprülü, F. (1976). *Türk Edebiyatı'nda ilk mutasavvıflar*. Ankara: TTK.
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi*. (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: SEL.

- Maldybek, A. ve S. Shilmambetov. (2022). Kazak Türklerinin millî kimliğinin oluşmasında Ahmet Yesevi Türbesi'nin rolü. *Türk Kültür ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi*, 101, 151-168.
- Mansurov, F. Badaduddin F.HJ. (2011). Hacı Yusuf Hemedânî: İki büyük sufi tarikatının ilham kaynağı. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26, 159-173.
- Ocak, A. Y. (1992). *Kültür tarihi kaynağı olarak menâkıbnâmeler (Metodolojik bir yaklaşım)*. Ankara: TTK.
- Ocak, A. Y. (1984). *Türk halk inançlarında ve edebiyatında evliya menkıbeleri*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Ögel, B. (1988). *Dünden bugüne Türk kültürünün gelişme çağları*. İstanbul: Türk Dünyası Arş.Vakfî Yayınları.
- Oğuz, Ö. (2002). *Tunuseli incelemeleri / Etudes de Tunisie*. Ankara: Millî Folklor Yayınları.
- Oğuz, Ö. (2011). Çok mekânlı ve / veya çok mezarlı anlatı kahramanları: Yunus Emre. *Millî Folklor*, 23, 5-11.
- Sem'ani, A. (1988). *Kitab el-ensab*. Beyrut.
- Snesarev G. P. (1983). *Khorezmskiie legendy kak Istochnik po Istorii religioznykh kul'tov srednei azii*. Moscow: Nauka.
- Suhareva O.A. (1960). *İslam v Uzbekistane*. Tashkent: Izdatel'stvo Akademii Nauk USSR.
- Tan, N. M. (2019). "Tay". *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Ek-2, 582. İstanbul: TDV Yayınları.
- Tatar, B. (2017). "Kutsal mekân": Fenomenolojik analiz. *Minel ve Nihal*, 14(2), 8-22.
- Tolstov, S. P. (1948a). *Po sledam Drevnehorezmiskoy tsilizatsii*. Moskow-Leningard: Nauk SSSR.
- Tolstov, S.P. (1948b). *Drevniy Horezm*. Moskow:MGU.
- Tosun, N. (2013). "Yüsuf el-Hemedânî". *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44, 12-13. İstanbul: TDV Yayınları.
- Tosun, N. (2012). Orta Asya'da tasavvuf. (M.Ş. Kafkasyalı Ed). *Orta Asya'da İslam Temsilden Fobiye Tanımadan Tanımlamaya*, 43, 487-490.
- Yıldız, Altın, K. (2020). *Türk kültüründe atalar kültü*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yusuf Hemedânî. (2000). *Hayat nedir? (Rubetü'l Hayat)*. (Çev. Necdet Tosun). İstanbul: İnsan Yayınları.

Kaynak Kişiler

- KK1. A.H.1956, Bagat, Evli, Orta Mektep.
- KK2. G.S. 1955, Bagat, Evli, Orta Mektep.
- KK.3. N.M. 1958, Bagat, Evli, Orta Mektep.
- KK.4. U.K.1968, Ürgenç, Evli, Üniversite.
- KK.5. A.K.1977, Honka, Evli, Üniversite.
- KK.6. S.Y.1959, Honka, Bekâr, Üniversite.
- KK.7. G.J. 1959, Hazarasp, Bekâr, Orta Mektep.
- KK.8. F.N. 1973, Şavat, Evli, Üniversite.
- KK.9. M.K. 1989, Yangipazar, Evli, Orta Mektep.

Derleme

Kaynak kişiler ile yapılan görüşmeler, Esra Çam tarafından 2021-2022 tarihleri arasında Harezm bölgesinde gerçekleştirilmiştir.

Extended Abstract

As in many cultures around the world, in Turkish culture, visiting graves is a way to show respect to the spirits of ancestors and to seek their assistance and guidance. The occurrence of hierophanic experiences during these visits is associated with ancestors' making their presence felt. Visits to graves, rooted in ancient history, have necessitated updates to the tradition in Turkish culture over time, parallel to cultural and religious changes that have taken place. The belief, dating back to ancient times, in showing respect to ancestors and revered figures, seeking their approval and seeking spiritual support and guidance from their souls finds its expression in Islamic tradition as the veneration and devotion to the saint (veli) cult and seeking spiritual support and healing from their graves.

Saints, known as velis, are individuals who have attained inner maturity and possess religious knowledge and experiences, guiding the community and holding a special position within society. This special position they hold continues to be significant in the community even after their deaths. Therefore, after the death of saints, mausoleums are built to preserve their memory and to benefit from the spiritual powers they possess. The graves of the saints, which are the subject of visits and rituals, can be located in modest settings such as mountain tops, cemetery grounds or mosque courtyards. Alternatively, they can be transformed into more secure and prominent chambers called "mausoleums" for better preservation.

On the other hand, "mausoleums" attributed to a specific religious charismatic figure can be found in various forms and in different locations. The mausoleum of Hodja Yusuf Hemedâni, which is the subject of the current study, is one of these. In numerous scientific studies, it is stated that the mausoleum of Yusuf Hemedâni, one of the prominent figures in the Islamic world, is located in the city of Merv within the borders of Turkmenistan. However, Yusuf Hemedâni also has a mausoleum in the Khwarazm region, which was located in Bukhara until the last century and continues to exist to this day in Uzbekistan.

The mausoleums of Yusuf Hemedâni in the respective regions are given specific nicknames that are in line with the belief structure and understanding of the local area. In Buhara, he is known as the "Master of Weavers" while in Harezm, he is referred to as the "Great Saint" and "Physician Lokman". According to the political and religious structure of the region, it is seen that various practices are carried out around the mausoleum. While ancient Turkish beliefs, Shamanism and Islam influenced the practices around the mausoleum, the political structure and religious policies of Uzbekistan before and after independence were influential in shaping the rituals.

In our fieldwork, it has been observed that having multiple mausoleums dedicated to the same saint does not cause any confusion or doubts in beliefs. On the contrary, each mausoleum is considered sacred, visited with reverence, and regarded as a sanctified space where rituals are performed and prayers are offered. When defining mausoleums, which are places of worship and visit for people, the questions of whether the place is defined on the basis of the sacred or the sacred is defined on the basis of the place and where mausoleums derive their sacred power from and how they preserve this power are important. In the current study, based on this context, we aim to investigate the sources of attraction and the faith-related power associated with the mausoleum of the Hodja Yusuf Hemedâni in the Khwarazm region, which is the subject of numerous rituals, beliefs and memoratas.

The current study consists of three main sub-headings; 1. The belief structure in the Khwarazm region and Hodja Yusuf Hemedâni, 2. Hodja Yusuf Hemedâni as a place of visit and 3. The background of the spiritual power of mausoleums. In the first sub-heading, after providing a brief overview of the history of Khwarazm, an evaluation will be made regarding the belief structure in the region, and information will be provided about the biography of Yunus Hemedâni. In the second sub-heading, information will be provided about the mausoleums of Hodja Yusuf Hemedâni and his companions, the practices and rituals that have emerged around these mausoleums and why the people of Khwarazm visit these mausoleums. In the third sub-heading, evaluations will be made about how the locations of the mausoleums were determined and the sources of sacredness and spiritual power associated with these mausoleums will be discussed.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1538-1571, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

HAREZM TÜRKÇESİNDEN ÇAĞATAY TÜRKÇESİNE GEÇİŞ

Yaşar ŞİMŞEK*

Filiz KAYNAK**

Geliş Tarihi: 6 Mayıs 2023

Kabul Tarihi: 24 Temmuz 2023

Öz

Bu makalede Çağatay Türkçesinin oluşma süreçleri, Timur Dönemi'nde yaşanan gelişmeler, bu gelişmelerin Türk diline etkisi ve Çağatay Türkçesini Harezmi Türkçesinden ayıran dil özellikleri bağlamında değerlendirilecektir. Çalışmanın konu külliyatı, 1370 ile 1465 tarihleri arasında Türkistan sahasında yazılan eserlerden oluşmaktadır. Bu dönemde yetişen Lutfi, Sekkaki, Şeyhzade Atayi, Yusuf Emirî, Ahmedî, Gedâyî, Seyyid Ahmed Mirza gibi Semerkand ve Herat ekolünden önemli isimlerin eserlerinin yanında bu ekolün dışında kalan Sibicâbi'nin *Gülistan Tercümesi* (1397-1398) ve Hüseyin-i Harezmi tarafından yazılan *Keşfü'l-Hüdâ* (1431) da çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada Eckmann tarafından belirlenen "Çağatayca'yı Orta Asya İslam-Türk yazı dilinin önceki devirlerinden ayıran başlıca fonetik ve morfoloji hususiyetleri" esas alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Harezmi Türkçesi, Çağatay Türkçesi, orta Türkçe.

THE TRANSITION FROM THE KHOREZM TURKISH TO THE CHAGATAI TURKISH LANGUAGE

Abstract

Regarding the history of the Turkish language, upon examining the works written in the Turkestan region between 1370-1465, it is seen that while some old elements belonging to the Karakhanid-Khorezm region continue in the written language, works penned during this time differ from Khorezm Turkish in terms of some linguistic features. Thus, an attempt to evaluate the formation processes of Chagatai Turkish, developments during the Timurid era, the effects of these developments on the Turkish language, as well as the language features that distinguish Chagatai Turkish from Khorezm Turkish will be made in this article. The determination of linguistic features differentiating the Khorezm and Chagatai regions in the works representing the first era of Chagatai Turkish will indicate how the transition from Khorezm to Chagatai Turkish took place in the written language.

Keywords: Khorezm Turkish, Chagatai Turkish, middle Turkish.

* Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı, yasar.simsek@giresun.edu.tr.

** Doktora Öğrencisi; Giresun Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, filiz55kaynak@gmail.com.

Giriş

Çağatay Adı, Çağatay Ulusu ve Çağatay Hanlığı ile Çağatay Türkçesi Arasındaki Bağlantı

Çağatay, Cengiz Han'ın ikinci oğlunun adıdır. Cengiz Han'ın ölümünden sonra yerine geçen Ögeday Kağan zamanında Deşt-i Kıpçak, İran, Azerbaycan ve Kafkasya ülkeleri zapt edilmiş, böylece Cengiz Han'ın kurduğu imparatorluk en geniş sınırlarına ulaşmıştı. Daha sonra bu geniş coğrafya üzerinde Kağanlık (büyük hanlar), Cuci, Çağatay ve İlhanlı ulusları oluştu. Bu ulusların oluşmasında Cengiz Han'ın oğulları arasında yaptığı taksimat belirleyici olmuştur. Söz konusu taksimatta Çağatay Han'a verilen bölgenin sınırları doğuda Beşbalık Bölgesi'ni içine alacak şekilde başlayıp batıda Ceyhun Irmağı'na kadar uzanıyordu. Kuzeyde İli nehri havzası ve Yedisu Bölgesi de onun hanlık bölgesine dâhildi. Bedahşan, Belh ve Gazne daha sonra Çağatay Hanlığı bünyesine dâhil olmuştu. Bu duruma göre Doğu Türkistan tümüyle, Batı Türkistan ise kısmen Çağatay Hanlığı sahasına dâhildi. *Çağatay ulusu*, bu saha içinde oluşmuştur (Alan, 2007, s. 19-20). Moğolca *ulus* kelimesi, Türkçedeki *il* kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktaydı. Bu kelime ile kullanılan has isimlere göre *Kaganlık ulusu* “kağana bağlı il”, *Cuci ulusu* “Cuci Han ve evladına bağlı il”, *Çağatay ulusu* “Çağatay Han ve evladına bağlı il” manasına gelmekteydi (Kafalı, 2005, s. 33-46).

Çağatay ulusunun merkezi Tengri (Tiyenşan) Dağları ile İli Nehri arasındaki Almalık şehriydi. Bu bölge 1218 yılındaki Karahıtay seferi sonrasında Moğol kontrolüne geçmiştir. Cengiz Han'ın 1220 yılından itibaren başlattığı Harezmi seferi Buhara ve Semerkand gibi tarihî yerleşim merkezlerinin bulunduğu Maverâünnehr coğrafyasının imparatorluğa katılmasını sağladı. Çağatay ulusunun tam olarak şekillendiği dönemde sınırları doğuda Doğu Türkistan'ın Hami ve Turfan şehirleri arasındaki bölgeden başlamakta, batıda Amu Derya'ya kadar uzanmaktaydı. Güney sınırları, Tibet platosunun kuzey yamaçları ve Hindikuş Dağları boyunca batıya ilerleyerek Türkmensahra'nın doğu uçlarına kadar ulaşmaktaydı. Kuzey sınırları ise Hive ve Cend şehirleri Cuci ulusunda kalacak şekilde Harezmi Bölgesi'nden başlamakta Balkaş Gölü'nün alt hizasından geçerek güneye, Doğu Türkistan'a doğru devam etmekteydi (Andican 2019, s. 109-116). Moğol istilasıyla birlikte, daha önce Maverâünnehr sınırlarının ötesi yani Sır Derya'nın doğusundaki bölgeler için kullanılmakta olan Türkistan kavramı artık Maverâünnehr Bölgesi'ni de kapsayacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır; Çağatay ulusunun sınırları aynı zamanda Büyük Türkistan'ın da sınırları hâline gelmiştir (Andican, 2019, s. 116).

Çağatay Hanlığı, bizzat Çağatay tarafından kurulmuş olmamasına rağmen Çağatay Han'ın halkın kültürel belleğinde derin izler bırakmasının bir neticesi olarak bu hanlığın çatısı altında yaşayan Türkler ve Moğollar, Çağatay ulusu olarak anılmışlardır. Öyle ki Cengiz Han'ın ikinci oğlu olan Çağatay, daha babasının sağlığında yasa, yani Cengiz Han'ın koyduğu millî hukuku en iyi bilen, örf ve âdet meselelerinde en yüksek yetki sahibi olarak tanınan bir kimse idi. Çağatay, yasayı bildiği ve koruduğu için ülke dâhilinde Ögeday'ın dahi boyun eğmesini gerektiren bir nüfuza sahip bulunuyordu. 1242 yılı başlarında ölmüş olduğu kabul edilen Çağatay'ın adı sülale ve bu sülalenin kurduğu devletin adı olarak devam etti. Maverâünnehr'deki Türk veya Türkleşmiş göçebeler XV. yüzyılda, yani Çağatay sülalesinden hiçbir hükümdar kalmadığı bir zamanda dahi Çağatay adı ile anılıyorlardı (Aka, 2020, s. 11-16). Çağatay kelimesi, imparatorluğun resmî adı olarak bilhassa Duva Han zamanından itibaren kullanılmaya başlandı. Ayrıca Çağatay hanlarının askerî kuvvetini oluşturan Maverâünnehr'in Türk ve Türkleşmiş göçebelerine de Çağatay denildi, imparatorluğun doğu bölgesinde yaşayan

göçebelere ise Moğol adı verildi. Çağatay hanedanlığının sona ermesinden sonra da adlarını muhafaza eden göçebe Çağataylar, Timurlular İmparatorluğunun yıkılmasından sonra, XVI. yüzyılda Özbek göçebeleriyle karıştılar; fakat bu karışmaya rağmen Çağatay adı kaybolmadı, bu devirden sonra da kabile adı olarak kullanıldı (Eckmann, 2012, s. 10).

1335 yılından sonra Çağatay Han'ın soyundan gelen emirler arasında yaşanan taht mücadelesi hanlığın giderek zayıflamasına sebep olmuştur. Emir Timur'un 1370 yılında Maverünnehr'i hâkimiyeti altına almasıyla hanlık resmî olarak tarihten silinmiştir. 1227-1370 yılları arasında tarih sahnesinde yer alan Çağatay Hanlığı, yıkılması ile ardında siyasi bir birlik altında olmayan Çağatay ulusunu bırakmıştır. Emir Timur'un tarih sahnesine çıkmasıyla birlikte Çağatay ulusu, yeni baştan tek bir çatı altında toplanmıştır. Timur, Harezmi, Deşt-i Kıpçak, Horasan, Hindistan, Çin ve Anadolu'ya düzenlediği seferler ile önce Çağatay ulusunu tek bir çatı altında toplamış, ardından kan ve dehşet içinde bıraktığı şehirleri sil baştan inşa ettirmiş, Semerkand ve Herat gibi şehirlerin bir kültür merkezi hâline dönüşmesini sağlamıştır. Düzenlediği seferlerle devlet hazinesini ağzına kadar dolduran Timur, elde ettiği ganimetlerin bir kısmını inşa ettirdiği şehirlere büyük sanatçı ve zanaat erbabını getirterek harcamış, büyük sanatçıların yetişmesine destek olmuştur. Kurduğu devlet, resmî olarak 1506 yılında yıkılmış olmasına rağmen Timur'un Çağatay ulusu için hazırladığı miras, yüzyıllar boyunca varisleri tarafından kullanılmıştır.

Çağatay Türkçesi, XIV. yüzyılın son çeyreğinden Rus işgalleri ile yeni yazı dillerinin ortaya çıktığı XIX. yüzyılın sonuna kadar başta Çağatay ulusu topraklarında olmak üzere Horasan, Türkistan ve Hindistan'da yazı dili olarak kullanılmıştır. Çağatay Hanlığının hüküm sürdüğü tarihler ile Çağatay Türkçesi eserlerinin yazıldığı tarihler karşılaştırılırsa Çağatay Türkçesi ile Çağatay Hanlığı arasında tarihî olarak hiçbir bağlantının olmadığı görülür. Fakat böyle bir değerlendirme oldukça yüzeysel kalır. Yukarıda da belirtildiği gibi Çağatay adı Çağatay Hanlığı döneminden başlayarak kültürel bellekte yer etmiş ve uzun yıllar boyunca Türkistan'da bazı kabilelerin adında dahi kullanılmıştır. Çağatay terimi, "Çağatay Hanlığı topraklarında yaşayan halk" anlamında kullanılırken XV. yüzyılda Timur Devleti'nin hükümdarları da Çağatay Hanı olarak anılmışlardır. Bunun sebebi de yukarıda belirtildiği gibi, Timur'un Çağatay ulusunu tek bir siyasi çatı altında toplayarak Çağatay Hanlığını yeniden kurmuş olmasıdır. Timur'un kurduğu devlet, Çağatay Hanlığının devamı ve mirasçısı, Çağatay Türkçesi de Timur Dönemi'nden itibaren Semerkand ve Herat merkezli gelişme gösteren edebî dilin adıdır. Çağatay Türkçesi ile Çağatay Hanlığı arasındaki bağlantı biyolojik bir köken birlikteliğinden değil, Çağatay ulusu temelinde gelişen kültürel ortaklıktan kaynaklanmaktadır.

1. Tarihî Süreç

1.1. Emir Timur

Emir Timur ve dönemini anlatan birincil kaynaklar, kendisinden Emir Timur olarak değil, çoğunlukla "Sahib-kıran" ifadesiyle söz ederler. Bu ünvan kelime manasıyla "her zaman muvaffak olan ve üstünlük kazanan hükümdar" demektir. Ünvanın yapısındaki *kıran* kelimesi, sözlük anlamıyla "birleşme, kavuşma" demektir. Biruni, bu kelimeyi izah ederken Zülkarneyn'e güneşin karnını yani onun doğduğu ve battığı yere kadar uzanan toprakları fethettiği için bu lakabın verildiğini söylemektedir (bk. *Zafernâme*, Batur'un dipnotu, s. 24). Emir Timur da Türkistan'ı bir baştan bir başa fethetmiş; Doğu'da Tibet'ten Batı'da Anadolu'nun içlerine kadar güneşin batmadığı bir imparatorluk kurmuştur. Onun tarih sahnesindeki rolü,

Maveraünnehr'deki karışıklıklardan yararlanması ve Kazan Han'ın kızı Saray Mülk Hanım ile evlenmesi ve damat anlamına gelen *küregen* ünvanını almasıyla başladı. Bu evlilikle han damadı olarak hâkimiyetini meşrulaştıran Timur, 1370 yılında da Semerkand'ın hâkimi oldu (bk. Aka, 2020, s. 16-17; Alan, 2007, 27-34; Andican, 2019, s. 156-157).

Zafernâme ve Acâibü'l-Makdur'da verilen bilgilere göre, Emir Timur 8 Nisan 1336 yılında Keş şehrinin Hoca İlgar köyünde dünyaya gelmiştir (Zafernâme, s. 25; Acâibü'l-Makdur, s. 32). Cengiz soyundan gelmemesi sebebiyle "Emir" ünvanını kullanan Timur, 1370-1405 yılları arasında Harezm, Doğu Türkistan, İran, Azerbaycan, Hindistan Delhi Sultanlığı, Irak, Suriye, Altın Orda Hanlığı ve Osmanlı Devleti'nin de içinde bulunduğu muazzam büyüklükteki topraklara seferler düzenlemiştir. Onun fetihleri, sonuçları açısından Türk tarihini derinden etkilemiştir. Mesela Altın Orda Hanı Toktamış üzerine düzenlediği seferler Altın Orda Devleti'nin çöküşüne ve yerine bölge hanlıklarının kurulmasına sebep olurken Moskova Knezlerinin de güçlenmesini beraberinde getirmiştir. Ancak Timur'un Türkistan'a hâkim olması aynı zamanda Özbek, Kazak ve Türkmenlerin günümüze kadar ulaşacak olan tarihlerinin de nirengi noktasını teşkil eder (Akar, 2005, s. 184).

Timur'un tarih sahnesine çıktığı ilk yıllarda Çağatay ulusu içinde büyük bir otorite boşluğu vardı. Nizamüddin Şami, bu durumu "azıcık kuvvete mâlik olanlar başkaldırmıştı" diyerek anlatır ve bu dönemde oluşan perişanlık, karışıklık ve yolsuzluktan şikâyet eder. Şerefüddin Ali Yezdi ise bu konuda Tarmaşirin Han'ın vefatından sonraki otuz üç yıl içinde altmış hanın Çağatay ulusu üzerine han olduğunu belirtir (Alan, 2007, s. 32). Böyle bir karışıklık içinde Timur, 10 yıl boyunca süren mücadelenin ardından Maveraünnehr'in hâkimi olmuştur. Timur, hâkimiyetini Cengiz sülalesine damat olarak pekiştirmiş ve meşrulaştırmıştır.

Timur, hayatı boyunca Türk-Moğol geleneğine bağlı kaldı ve Cengiz soyundan gelmediği için hanlık mücadelesine girişmedi. Fakat kendi idaresini tanımayan herkesi ortadan kaldırdı. Timur, Türkistan'da merkezî bir hükümetin kurulmasının tek yolunun Türklerin kendi geleneklerine bağlı olarak yaşayabilecekleri bir teşkilattan geçtiğini çok iyi biliyordu. Fakat Türkistan'da yaşayan İran asıllı Müslüman kavimleri ve henüz İslamiyet'i kabul etmemiş dağınık Moğolları aynı çatı altında toplamak oldukça güçtü. Bu sebeple Timur, bir taraftan cihanşümül Türk milliyetçiliğine ve Orta Asya İslam sufiliğine, diğer taraftan Çağatay Hanlığının mirası üzerine kurulu bir ulus yaratma amacı güttü (bk. Togan, 1981, s. 104). Bu durumu Yezdi, "Çağatay ulusu zemininde bir Türk devleti yaratmak" olarak yorumlamıştır (Zafernâme, Tahran Baskısı, C I, s. 352; Andican, 2019, s. 158). Timur'un fetihleri, Çağatay ulusunun yeni baştan kurulmasına zemin hazırlarken Türk dili, Timur'la başlayan siyasi gelişmelerden etkilenmiş; Caferoğlu'nun ifadesiyle 'Müşterek Orta Asya Türkçesi' -sembolik bir tarihle- 1370 yılından itibaren eski yazım özelliklerinden sıyrılmaya başlamış ve Nevayi ile karakteristik bir yapıya kavuşmuştur. Timur'un kurduğu devlet (1370-1506) uzun ömürlü olmamıştır. Timurlular Devleti'nin yıkılışının ardından Türkistan'da Şibanîlerle birlikte Hive, Buhara, Hokand Hanlıkları kurulmuştu. Orta Asya'da Yaka Türkmenleri, Cüzler (Kazak Hanlıkları) ve Kırgızlar yarı bağımsız bir şekilde yaşamaya devam ederken Azerbaycan'da birden fazla hanlık; Doğu Türkistan'da Kâşgar Hanlığı, İran'da Safeviler, Hindistan'da ise Babürlüler ortaya çıktı. Batı'da Azerbaycan'dan Doğu'da Kâşgar'a kadar bütün bu coğrafyada XV. yüzyıldan yeni yazı dillerinin ortaya çıktığı XIX. yüzyılın sonuna kadar Çağatay Türkçesi yazı dili olarak kullanıldı. Çağatay Türkçesinin bu kadar geniş bir sahada ve bu kadar uzun müddet boyunca yazı dili olarak kullanılması, Emir Timur'un Çağatay ulusunu tek bir çatı

altında yeniden toplaması ile doğrudan bağlantılıdır. Timur'un fetihleri bir taraftan kan ve yıkım getirirken diğer taraftan bütün Türkistan'ın tek bir çatı altında idare edilmesini sağlamıştır. Özellikle Semerkand ve Herat gibi önemli kültür merkezlerinde gelişme gösteren Çağatay Türkçesi, onun kurduğu miras üzerine kendi soyundan gelen Hüseyin Baykara Dönemi'nde yükselmiş, yine kendi soyundan gelen Babür ile Hindistan'a kadar uzanmıştır.

1.2. XIV. Yüzyılın Son Çeyreği - XV. Yüzyılın İlk Çeyreğinde Türk Dünyasında Yaşanan Siyasi Gelişmeler: Eski Kültür Merkezlerinin Yıkılması

1.2.1. Harezm

Harezm, Horasan'ın kuzeyinde Maverâünnehr'in batısında, Aral Gölü'nün güneyinde ve Hazar Denizi'nin doğusunda bugün Özbekistan ve Türkmenistan sınırları içinde kalan bölgenin adıdır. VII. yüzyıldan itibaren Türkleşen Harezm Bölgesi, Selçuklu ve Harezmşahlar döneminde en parlak zamanını yaşamıştır. Harezm, Moğol fütuhatından sonra yerle bir olmuştu, fakat idarenin Altın Orda'ya bağlanması ile bölge, çok geçmeden mamur edilmiş ve eski ihtişamına kavuşturulmuştur. Harezm coğrafyasının doğu ile batıyı birbirine bağlayan stratejik bir kavşak olması, Türk dünyasında önemli bir kültür merkezi hâline gelmesini sağlamıştır. Orta Asya Türk edebî dilinin ikinci evresini teşkil eden Harezm Türkçesi, Ürgenç ve Saray gibi önemli kültür merkezleri ve çevresinde gelişme göstermiştir.

Cengiz Han Dönemi'nde Harezmşahlar Devleti'nden elde edilen topraklar ikiye bölünmüş, Ürgenç şehri merkez olmak üzere kuzey bölgeleri Altın Orda'ya, Kat ve Hive şehirlerinin bulunduğu güney bölgeler ise Çağatay Hanlığına bağlanmıştı (Andican, 2019, s. 161). Altın Orda Devleti'nin Cengiz Han döneminde yakılıp yıkılan toprakları yeniden imar ederek canlandırması kültürel hayatı teşvik etmiştir. Ancak 1350'lilerden itibaren Altın Orda Devleti'nin Harezm coğrafyasında giderek azalan nüfuzu, bölgede karışıklıkların çıkmasına sebebiyet vermiş, Sufi sülalesinin egemenliği ele geçirmesiyle giderek artan karışıklıklar kültürel hayatı olumsuz etkilemiştir. Timur'un bölge üzerine yaptığı seferlerin oldukça yıkıcı sonuçlar doğurmasıyla birlikte XIV. yüzyılın başında Türk dünyasında en büyük kültür merkezlerinden biri kabul edilebilecek olan Harezm, yaklaşık yüz yıl içinde yalnızca arpa ekilen geniş ovalardan ibaret kalmıştır.

Timur'un Harezm siyaseti, başlangıçta oldukça yumuşak bir diplomasi ile gitmekte iken Harezm'in doğu bölgelerini elinde tutan Kongratlardan Hüseyin Sufi'nin düşmanca tavırları ve kendisine Timur tarafından gönderilen Mevlâna Celaleddin'i hapsedirmesi ile farklı bir hâl almıştır. Celaleddin'in hapsedirildiğini duyan Timur, derhal ordusunu toplamış ve 1372 baharında Semerkand'dan Harezm üzerine ilk seferine çıkmıştır. Bu ilk seferde Kat şehrini ele geçiren Timur, şehir kuşatması sırasında Hüseyin Sufi'nin kendi canına kıyması ve kardeşi Yusuf Sufi'nin yerine geçmesiyle birlikte bir evlilik aktini de içeren barış anlaşması yaparak geri çekilmiştir. Yusuf Sufi, Timur'a bağlılık bildirmesine ve Özbek hanlarından Sevinbike'yi (Hanzade) Timur'un oğlu Mirza Cihangir'e nişanlamasına rağmen sözünü tutmamış, hatta Kat şehrine girerek şehri yağmalamıştır. Bunun üzerine Timur, Harezm üzerine ikinci kez sefere çıkmıştır. Bu seferden evlilik aktini yerine getirerek kurtulan Yusuf Sufi, Timur'un Kıpçak meselesi ile uğraşmasını fırsat bilerek Buhara'ya kadar olan bölgeleri yağmalaya başlamıştır. 1376'da net bir sonuç alamayan Timur, 1379 yılında dördüncü kez, 1388'de ise beşinci kez Harezm'e sefere çıkmış, Yusuf Sufi'nin ölümü ile Harezm'in tamamı Timur'un idaresi altına girmiştir (Zafernâme, s. 104-123).

Sufi sülalesinin Timur'a karşı defalarca ikili oynaması Harezmi'e yıkım getirmiştir. Yüzyıllar boyunca Harezmi'e başkentlik yapan Ürgenç şehri, Timur'un emri ile boşaltılmış, camiler dışında her şey yakılıp yıkılmış ve yerine arpa ekilmiştir (Acâibu'l-Makdûr, s. 74; Zafernâme, s. 168). XIV. yüzyılın ilk yarısında Türk dünyasının en önemli kültür merkezi olan Harezmi, yaşanan gelişmelerle bu vasfını yitirmiştir. Cengiz Han Dönemi'nde yerle bir edilen Harezmi, Timur Dönemi'nde de aynı makûs talihi yaşamıştır. Fakat Harezmi, Altın Orda Dönemi'nde olduğu gibi, Timur Dönemi'nde de yeniden inşa edilmeye başlanmış; bu coğrafyada kültürel ortam daha sonra yeniden canlanmıştır. Hatta Çağatay Türkçesi ile eser veren en önemli şahsiyetlerden Ebu'l-Gazi Bahadır Han, 1603 yılında Ürgenç'te dünyaya gelmiş, XVII. yüzyılda Nevayi diline sadık kalarak eserler vermiştir.

1.2.2. Altın Orda

Cengiz'in oğlu Cuci öldükten sonra, Cuci'nin payına düşen Deşt-i Kıpçak ülkesi Cengiz'in torunları Batu ve Orda arasında paylaştırılmıştı. Bu taksimatta, Orda'nın payına düşen topraklar müstakil bir devlet hükmünde değil, Altın Orda'nın bir parçası olarak yönetilmekteydi. Bu sebeple Altın Orda'nın kurucusu olarak Cuci ve Orda değil Batu Han gösterilmektedir (*bk.* Kemaloğlu, 2013, s. 582). Kırım, Bulgar, Kuzey Kafkasya ve Harezmi'i de içine alan bu geniş ülkenin sınırları, Kafkasya'dan Tuna Nehri'ne ve Moldova uçlarına; Orta Asya'da Harezmi ve Ural Dağları'ndan İdil Nehri'ne kadar uzanmaktaydı. Altın Orda Devleti, Karadeniz kıyılarında özellikle İtalyan Cumhuriyetleri ile yaptığı ticaretle zenginleşmiş ve büyümüştür. Altın Orda şehirlerinin giderek zenginleşmesi ve büyümesi, bu şehirlerin birer kültür merkezi hâline dönüşmesini de sağlamıştır.

Çok geniş coğrafyaya yayılan Altın Orda Devleti'nde çok sayıda şehrin mevcut olduğu bilinmektedir. Kaynaklarda Saray, Bulgar, Macar, Ükek, Suvar, Bilyar, Orda-Bazar, Saraycık, Astarhan, Kefe, Kerç, Suğdak, Harezmi, Gülistan gibi büyük şehirlerin adı geçmektedir. Bu şehirlerin en meşhur ve en büyüğü ise Saray şehridir. Şehir, Altın Orda Devleti'nin ortasında ve büyük ticaret yolu üstünde bulunduğundan dolayı çok kısa zaman içerisinde gelişti ve İtil Bulgarlarının başkenti olan Bulgar'ın yerini alarak bölgenin en önemli siyasi merkezi hâline geldi. Saray; Türkistan, İran, Anadolu, Bizans, Rus knezlikleri, Ceneviz ve Orta Avrupa'dan gelen tüccarların buluştukları bir merkez olması nedeniyle Orta Çağ'ın en büyük ticari merkezlerinden biri oldu. Saray şehrinin Altın Orda'nın siyaset ve ticaret merkezi olmasının ardından Kâşgar ve Harezmi'den sonra Türk dünyasında bir kültür merkezi hâline dönüşmesi uzun sürmedi ancak Timur'un seferleri Saray da dâhil olmak üzere birçok Altın Orda şehrini harabeye çevirdi (Kemaloğlu, 2013, s. 620-621).

Timur'un iktidara geldiği yıllarda, Cuci ulusunun sağ kanadında hâkimiyeti ele geçiren Emir Mamay ile Altın Orda'daki fetret devrini bitirip bütün ulusu kontrolü altına almaya çalışan Urus Han arasındaki hâkimiyet mücadelesi devam etmekteydi. Urus Han, Cengiz Han soyundan ve bu nedenle Cengiz hanedanından olmayan Emir Mamay'ın sağ kanatta iktidarı gasp ettiğini düşünmekteydi. Hedefi, sağ ve sol kanatları birleştirerek eskiden olduğu gibi tek bir Cuci ulusu yaratmaktı. Kuşkusuz böyle bir gelişme, yani hemen kuzey sınırlarından başlayarak güçlü bir devlet, Orta Asya'daki Çağatay Hanlığı topraklarında kendi imparatorluğunu kurmaya çalışan Timur için büyük bir sorun demektir. Çünkü Cuci ulusunu birleştirebilmiş bir Urus Han'ın bundan sonraki hedefi Çağatay ve İlhanlı topraklarını kontrol altına alarak Büyük Cengiz İmparatorluğunu yeniden canlandırmak olabilirdi. Bu nedenle

Timur, Altın Orda coğrafyasındaki söz konusu mücadeleyi çok yakından izlemekteydi (Andican, 2019, s. 173).

Ak Orda tahtında oturan Urus Han'ın yeğeni Toktamış, babası Toy Hoca'nın amcası tarafından öldürülmesiyle sıranın kendisine geleceği korkusuna kapılarak 1376 yılında Timur'a sığındı. Timur, Ak Orda'nın güçlenmesini istemediği gibi, Ak Orda'nın Altın Orda ile birleşmesine de mâni olmak istiyordu. Bu yüzden kendisine sığınan Toktamış'a oldukça iyi davrandı ve her türlü desteğin yanı sıra Urus Han'a karşı mücadele edebilmesi için yanına çok sayıda asker verdi. Aldığı destekle harekete geçen Toktamış, Urus Han'ın oğlu Kutlug Boga'ya karşı verdiği savaşta yenildi ve yeniden Timur'a sığındı. Ancak bu savaşta aldığı ok yarası sonucu Kutlug Boga öldü. Semerkand'a gelerek Timur'dan tekrar yardım alan Toktamış, bu defa Urus Han'ın diğer oğlu Toktakiya'yla savaştı ama yine kaybetti. Kaçmaya çalışan Toktamış bir ormanda gizlendi. Timur'un Toktamış Han'a yardım için gönderdiği İdiku Barlas, ormandan geçerken onun inilti seslerini duydu ve yaralı hâldeki Toktamış'ı alarak Timur'un yanına getirdi. Bu esnada Urus Han, Timur'a elçi göndererek oğlunu öldüren ve Timurlu topraklarına sığınan Toktamış'ın kendisine iade edilmesini aksi takdirde savaşa hazır olduğunu bildirdi. Timur ise topraklarına sığınan birini töre gereğince asla teslim etmeyeceğini, gerekirse savaşa çağıracağını bildirdi. Bu arada önce Urus Han, kısa bir süre sonra da oğlu Toktakiya öldü. Böylece Timur, Toktamış'ı Ak Orda'da bırakarak geri döndü. Ak Orda ile mücadelesinde Timur'dan büyük destek alan Toktamış, bu sefer de Ak Orda tahtına çıkan Timur Melik Oğlan'a yenildi. Bunun üzerine Timur dördüncü defa Toktamış'ın yanına büyük bir ordu verdi. Nihayet Toktamış, 1378 yılında Timur Melik Oğlan'ı yenilgiye uğratarak Ak Orda tahtına çıktı. Toktamış'ın tahta çıkmasıyla bölgede hem Timur'un vasatı olan bir idare kuruldu hem de Timur, Ak Orda'nın Altın Orda ile birleşmesinin önüne geçti. Böylece bölgenin siyasi yapısını kendi menfaati doğrultusunda tasarladı (Macit, 2021, s. 16-17). Bu sırada Toktamış, Emir Mamay'ın kontrol bölgesinde kalan başkent Saray'a yöneldi ve şehri ele geçirdi. Mamay, 1380 yılında, Rus prensi Dimitri Donskoy ile Kulikova'da yaptığı savaşta ezici bir mağlubiyete uğradı. Toktamış fırsattan yararlanarak toparlanmasına fırsat vermeden Mamay'ın üzerine yürüdü ve Kalka Nehri civarında yapılan savaşta ezici bir galibiyet kazandı. Böylece en büyük siyasi rakibinden kurtulan Toktamış, artık bütün Cuci ulusunun yani Altın Orda'nın hanı olmuştu (Andican, 2019, s. 175).

Her ne kadar Toktamış, Altın Orda'da hâkimiyeti Timur'un yardımıyla ele geçirse de kendisinin Cengizogullarının meşruiyetini temsil ettiğini, Timur'un ise bir asalet ünvanına dahi sahip olmadığını düşünüyor ve bundan dolayı da Timur ile mücadeleye girmekten çekinmiyordu. Nitekim Timur'un İran ile meşgul olmasını fırsat bilen Toktamış 1384'te Harezmi'de kendi adına para bastırdı. Timur buna ses çıkarmayınca Toktamış, Azerbaycan meselesine daha fazla önem vermeye başladı ve büyük bir orduya ve zengin maddi kaynaklara dayanarak Tebriz seferine çıktı. Timur, Toktamış'ın bu yaptıklarını cezasız bırakmazdı ve neticede uzun kovalamacadan sonra 1391'de Timur ile Toktamış'ın orduları, Kunduzca Irmağı boyunda karşılaştı. Toktamış Han'ın ordusunu paramparça eden Timur, muazzam ganimetler elde etti. Yenilgiye rağmen Toktamış, Deşt-i Kıpçak'taki hâkimiyetini koruyarak yeni bir mücadele için hazırlanmaya başladı. Timur, 1394 yılı sonbaharında Kuzey Azerbaycan'da iken Toktamış'ın kuvvetlerinin Derbend'i geçerek Şirvan topraklarına girdiğini duydu. Bunun üzerine Timur, yeni bir sefer için ordusunun hazırlanmasını emretti ve ertesi yıl devrin en büyük muharebelerinden biri cereyan etti. İki ordu 1395 tarihinde Terek Irmağı boyunda karşı karşıya

geldi. Zafer yine Timur'un tarafındaydı. Timur bizzat Toktamış Han'ı takip etmek üzere İtil boyunda Ükek şehrine, ardından da Moskova yakınlarına kadar ilerleyerek buraları da yağma etti. Timur daha sonra Kuzey Kafkasya ve Deşt-i Kıpçak'ı harabeye çevirip Azerbaycan'a döndü (Kemaloğlu, 2013, s. 611-612). Bütün bu gelişmelerle birlikte Altın Orda Devleti'nin çöküş süreci başlamıştır. Altın Orda'nın gittikçe zayıflamasıyla birlikte önce Timur'un karşısında Timur'un ölümüyle birlikte de Timurluların karşısında Deşt-i Kıpçak'ta etkin bir güç kalmamıştır.

1.2.3. Horasan

Horasan tarihte İran'ın kuzeydoğusunda yer alan çok geniş bir coğrafi bölgenin adı idi. Günümüzde bölgenin toprakları üç parçaya ayrılmış olup Merv (Mari), Nesâ ve Serahs yöresi Türkmenistan, Belh ve Herat yöresi Afganistan, kalan kısmı da İran sınırları içinde bulunmaktadır. Horasan, göç ve istila yolları üzerindeki bir kavşak noktasında bulunduğu için değişik ırklardan meydana gelen bir nüfusa sahiptir. Burası aynı zamanda çok eski yerleşim alanlarına ve medeni gelişmelere sahne olmuştur. Hindistan ve İran'a yayılan Hint-Avrupa kökenli Ari ırkının ortaya çıktığı yer Horasan'dır. Hunlara ve Göktürklerle bağlı çeşitli Türk boyları, Araplar ve Cengiz istilasından sonra Moğollar da Horasan'a yerleşen unsurlar arasındadır (Çetin, 1998, s. 234). X. yüzyılın sonundan itibaren önce Gazneliler, sonra da Selçukluların hâkimiyeti altında tuttukları Horasan, Cengiz Dönemi'nde yerle bir edilen yerler arasındaydı. Cengiz Dönemi'nden sonra siyasi açıdan bir türlü istikrara kavuşmayan topraklarda bir süre sonra İlhanlı-Çağatay mücadelesi de baş gösterdi. Bu mücadeleden kültürel ortam da oldukça etkilendi.

Timur'un Maveraünnehr'de hâkimiyeti sağladığı 1370'li yıllarda da Horasan, siyasi açıdan istikrarsızlık altındaydı. Herat merkezli Horasan'da Kertler, Sebzvar merkezli Batı Horasan'da Serbedariler, Curcan merkezli Esterabad, Bistam, Damgan ve Simnan'da Toga Timurlular, Şiraz merkezli Fars ve Kirman'da Muzafferiler hüküm sürüyordu (Macit, 2021, s. 19). Timur'un Horasan ve buranın merkezi Herat'ı alışı, bölgenin ve bu hanedanın tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Zira Herat şehri ve Horasan Bölgesi Maveraünnehr Bölgesi'nden sonra devletin merkezî toprakları olarak algılandı. Timur'un ölümünden sonra ise devlet merkezi Herat oldu ve hanedanın tarih sahnesinden silinmesine kadar da burası olarak kaldı (Alan, 2007, s. 23). Horasan Bölgesi'nin büyük bir çoğunluğu hâkimiyet altına alınarak hem bu bölgedeki siyasi istikrarsızlığa son verilmiş hem de Şahruh Dönemi'nde Herat başkent yapılarak buranın bir kültür merkezi hâline dönüşmesi sağlanmıştır. Timurluların son dönemlerinde Herat ve çevresinde yetişen Nevayi gibi sanatçılar, Çağatay Türkçesinin en büyük temsilcileri olmuştur.

1.3. Yeni Kültür Merkezlerinin Kurulması: Semerkand ve Herat

Günümüzde Özbekistan sınırları dâhilinde kalan Semerkand, tarih boyunca ticaretin merkezi konumunda olmuş, Türkler başta olmak üzere çeşitli halklara ev sahipliği yapmış bir şehirdir. Kuzeyde Harezmi'nin başkenti olan Ürgenç ile güneyde Kuzey Hindistan'ın başkenti olan Gazne'ye kuş uçuşu uzaklığı neredeyse eşit olan Semerkand, Buhara ve Merv gibi iki önemli kültür merkezinin tam ortasında yer almaktadır. Semerkand, Timur Devleti'nin sınırları düşünüldüğünde doğuda Kâşgar, kuzeyde Cent ve Ürgenç, güneybatıda İsfahan güneydoğuda ise Delhi gibi büyük şehirlerin tam ortasında, Timur Devleti'nin merkezi konumundadır.

Asya'nın bilinen en kadim şehirlerinden biri olan Semerkand, 1220 yılında Cengiz tarafından yıkılmış, Emir Timur Dönemi'nde stratejik konumu sebebiyle devletin başkenti yapılmıştır.

Timur'un herkesi ürküten seferlerinden sonra ülke içinde düzen sağlanmış, ülkenin çeşitli bölgelerinde mirzaların hüküm sürmesi, geçmişin yaralarının sarılmasını kolaylaştırmıştı. Bu idareciler bölgelerini bayındır hâle getirmek ve refahı sağlayabilmek için zirai ve iktisadi hayatın sağlam temellere dayanması gerektiğinin farkında idiler. Kendisini yerleşik ahaliden çok asker unsuruna daha yakın hisseden Timur, göçebeler tarafından kabul edilmesi mümkün olmayan bir davranışta bulunarak başşehir olmak üzere Semerkand'ı seçmiş ve burada binalar inşa ettirmeye başlamıştı. Semerkand'ın başkent seçilmesinin ardından Timur buranın imarına çok önem vermiş, ele geçirdiği ülkelerden getirdiği usta ve sanatkârlara Semerkand civarında Dimaşk, Mısır, Şiraz, Sultaniye ve Bağdad adlarını verdiği kasabalar kurdurmuş, şehrin dışında bazıları hanımlar için olmak üzere Dilgüşâ, Şimal, Nakş-i Cihan, Çınar, Taht-ı Karaca adlarını taşıyan bahçe ve konaklar inşa ettirmişti. O, ticaretin devlet hazinesi için en büyük gelir kaynağı olduğunun farkında idi. Başkent Semerkand'da pek çok çarşı ve dokuma imalathanesi bulunuyor, şehir özellikle baharat ticaretine merkezlik ediyordu. İmar faaliyetleri ve ticaretin yanında tarımı da ihmâl etmiş değildi. Timur'un ülke dâhilinde işlenebilecek hiçbir yerin boş kalmasına gönlü razı değildi. Bu amaçla o, ele geçirilen ülkelerden pek çok topluluk ve kabileyi başka yerlere göçürerek o zamana kadar iskâna açılmamış bazı yerleri iskâna açmış, birçok yerde kanallar kazdırmıştı. Bu gibi faaliyetlere daha sonraları da devam edildiğini 1410 yılında Şahruh tarafından Merv şehrinin yeniden kurulduğunu biliyoruz. Timur, Bağdad, Tebriz ve Şiraz'ı ele geçirdikten sonra bu şehirlerdeki sanatkârların bir kısmını Semerkand'a götürmüş, ölümünden sonraki karışıklık yılları sona erince onların bir kısmı Şahruh'un oğlu Baysungur tarafından Herat'ta toplanmıştı (Aka, 2005e, s. 113-130).

Timur, hayatı boyunca Semerkand'ın devrin en büyük ve en gelişmiş şehri olması için uğraşmış ve bu yolda Semerkand'da endüstriyel bir devrim yapmıştır. Bu hususta birincil kaynaklar detaylı malumat vermektedir. Bu kaynaklardan biri olan İspanyol elçi Gonzales de Clavijo tarafından yazılan *Historia del gran Tamorlan*'da Semerkand şehrinin bir üretim merkezi hâline getirildiği şöyle anlatılır:

“Semerkand'ın servetini yalnız yiyecek ürünler değil, burada büyük miktarda imal edilen ipekli kumaşlar, atlaslar, taftalar, ternasal olarak adlandırılan kumaşlar, ipekli ve kürklü astarlar, havlular, baharat, altın ve lacivert renkte boyalar ile diğer mamulat teşkil eder. Bundan dolayı Timur, Semerkand şehrini öyle yüceltmek istiyordu ki bunun için fethedilen yerlerin halkını buraya naklederek şehir civarında iskân edilmesini arzu ediyor ve bilhassa her çeşit sanatkârın toplatılmasına çalışıyordu. Şam'dan ok yontan ve muhtelif silah imal eden ustalar, cam ve topraktan eşya imal eden camcılar getirtti. Bunlar bütün dünyada kendi alanlarında en iyi ustalardı. Anadolu'dan bulabildiği her çeşit sanat erbabı ile okçular getirtti. Taş üzerinde çalışan sanatkârlar ile kuyumcular da vardı. Kaç kişi buldularsa o kadar getirdiler. Bu şehirde her türlü usta ve zanaatkârlar bulmak mümkündür. Ayrıca o mühendisler, mancınıkçılar ve makine halatı imal eden ustalar getirtmişti ve bu sonuncular o zamana kadar buralarda istihsal edilmeyen kenevir ve kendir ekimine başladılar. Timur tarafından bu şehre toplattırılanların sayısı kadın ve erkek olmak üzere 150.000'den fazla idi. Semerkand'da her sene çok miktarda muhtelif mal alınıp satılıyordu. Bu mallar, Çin, Hindistan, Tatar coğrafyası ve diğer birçok bölgeden geliyordu.” (Yakubovskiy, 2021, s. 13-14).

Timur, sefer yaptığı ülkelerin gelişmiş şehirlerinde ele geçirilen âlimleri, sanatçıları ve zanaat erbabını programlı bir şekilde kendi başkentine yani Semerkand'a naklediyordu. Bu uygulamanın nedeni, Moğol istilası sırasında neredeyse tamamen yok edilen Maverâünnehr'deki yetişmiş insan gücünü yeniden oluşturmaktı. Böylece Timur'un seferleri boyunca Herat, Şiraz, İsfahan, Tebriz, Bağdat, Şam, Halep ve Bursa gibi İslami merkezlerden nakledilen âlimler ve sanatçılar sayesinde Semerkand, daha Timur'un sağlığında bir ilim ve sanat merkezi hâline gelmişti (Andican, 2019, s. 465). Sevenleri de sevmeyenleri de Timur'un her alandan zanaatkârları toplamak ve başkenti Semerkand'a göndermek için titiz bir çaba gösterdiğini kabul etmektedir. Timur gerçekten de böyle yapmıştı çünkü Cengiz Han ve halefleri Orta Asya'nın kabiliyetli sanatkârlarını tüketmişlerdi. Bu insanlardan binlercesini ya öldürmüşler ya da Tebriz veya Pekin'e göndermişlerdi. Binlerce senede oluşmuş olan Orta Asya'nın bu zanaat geleneğinin yok edilmesi Timur'u nerede bir kabiliyet görse el koymaya mecbur etmişti. Sanatın ve zanaatın hemen her dalında ustalaşmış olan kimselerin büyüleyici bir birlikteliği söz konusuydu (Starr, 2021, s. 597).

Fıkıh, kelam, usul, nahiv ve mantık alanlarında meşhur Sadeddin Tefâtânî, mantık ve dil konularında meşhur olan ve aynı zamanda Timur'un imamlığını ve tercümanlığı da yapan Mevlâna Abdülcebbâr, önemli mutasavvıflardan Seyid Şerif Cürcânî, meşhur kıraat âlimi ve muhaddis İbnü'l-Cezerî, Semerkand'ın baş kadılığını yapan Hâce Abdülmelik, Maverâünnehr'in baş kadılığını yapan Hâce Abdülevvel bizzat Timur tarafından Semerkand'a getirilen âlimlerdendi. Mevlâna Şehâbeddin, Kutbuddin Şeyh Mahmud Zengî, Mevlâna Süleyman, Mevlâna Cemaleddin Tabib, Numadüddin Harizmî, Mevlâna İsmâmeddin, Ahmed et-Tirmizî, Muhammed Buharî, Damgânî, Şerif Hafız Hüseyinî, Mahmud Muhrik el-Harezmî vd... Timur Dönemi'nde yetişen önemli âlimlerdi. İbn Arabşah, Mevlâna Nizameddin-i Şâmî, Mevlâna Şerefeddin Ali Yezdî, Hafız Ebu, Şeyh Mahmud Zengî-i Acem, Gıyâseddin Ali Yezdî, Muinuddin Natanzî, Abdürrezzak es-Semerkandî, Mirhand, Fasihuddin Ahmed bin Celal, Abdullah Hatifi, Muhammed Kasım Günâbâdî, Mevlâna Ubeyd, Tacü's-Selmânî, Vâsîfî, Mesud el-Gaccânî ve Sadeddin Kâşgarî Timur'un döneminde yetişen tarihçiler arasında yer almaktadır. Timur'un tarihe olan ilgisi, bu isimlerden İbn Arabşah, Nizameddin-i Şâmî, Mevlâna Şerefeddin Ali Yezdî, Hafız Ebu'yu sarayında bulundurup günlük tutturmasından da anlaşılmaktadır. Timur Dönemi'nde Semerkand'da yetişen şairlerden Seyfeddin Seyfi, Mansur Bahşı, Arslan Hoca Barlas, Halil Mirza, Hafız-ı Şirazî gibi isimleri saymak mümkündür. Timur Dönemi'nde Semerkand'ın yalnızca ilim adamları için değil aynı zamanda şairler ve sanatçılar için bir merkez konuma getirildiği görülmektedir. Mesela Anadolu sahasında *İskendername* ve *Cemşid ü Hurşid* gibi önemli eserler veren Ahmedî, bir süre Semerkand'da bulunmuştur, bu eserlerini Semerkand'dan Anadolu'ya döndükten sonra kaleme almıştır (detay için bk. Zeki, 2021).

Timur'un Semerkand'da başlattığı endüstriyel devrim, Timurlular Dönemi'nde Semerkand'ın devrin en büyük ilim ve kültür merkezi hâline gelmesini sağladı. Semerkand'a önemli yapıların inşa edilmesi özellikle Timur'un oğlu Şahruh ve torunu Uluğ Bey (1394-1449) döneminde devam etti. Semerkand'da yapılan rasathane, devrin en büyük gözlem evine dönüştü ve burada Ali Kuşçu gibi önemli bilim adamları yetişti. Semerkand, bilim adamlarıyla birlikte şairlerin de yetişip şöhret buldukları önemli bir kültür merkezine dönüştü. Burada Fars edebiyatının etkisiyle şairler, daha çok Farsça şiirler yazdılar, ancak Semerkand ve Timur'un ölümünden sonra Herat'ta yetişen şairlerin Türkçe yazma istekleri Nevayi Dönemi'ne kadar

giderek arttı. Mesela Çağatay edebiyatının başlangıç dönemi isimlerinden Mevlâna Sekkakî, Semerkand'a gelip yerleşen ve burada şöhret bulan şairlerden biriydi¹.

Günümüzde Afganistan sınırları dâhilinde kalan Herat ise Buhara ve Semerkand'ın güneybatısı Gazne'nin kuzeybatısında kalan, Avesta ve Grek metinlerinde 'berekatli topraklar' olarak anılan ve Büyük İskender'den itibaren Orta Asya'da büyük bir garnizon olarak kullanılan kadim şehirlerden biridir. Herat'taki Türk varlığı, Akhunlar dönemine kadar gitmektedir. X. yüzyılda Gazneli Sebük Tegin'le birlikte Herat'taki Türk hâkimiyeti kalıcı hâle gelmiştir. 1221 yılında Tuluy komutasındaki Moğollar şehri kuşatmış ve fazla zorlanmadan almışlardır. Fakat Celaleddin Harezşah'a güvenerek ayaklanan şehir halkı, Moğollar tarafından kılıçtan geçirilmiş, kalanlar Doğu Türkistan'a göç etmek zorunda kalmıştır. Şehrin Moğollar tarafından yakılıp yıkılmasının ardından Ögeday Dönemi'nde canlandırılmaya çalışılsa da şehir eski günlerine geri dönememiştir. Herat şehri, Timur Devleti'nin mülkü olduktan sonra Semerkand gibi stratejik konumu itibariyle önem arz etmiş, buradaki imar faaliyetleri hızlanmıştır. Şehrin yükselişi, Şahruh döneminde olmuştur. Şahruh, izlediği imar faaliyetlerinde babasının yolunu takip etmiş, Herat'ın Semerkand'la yarışacak güzellikte bir şehir olmasını istemiştir. Timur'un ölümünden sonra yaşanan karışıklıklar, imar faaliyetlerine gölge düşürse de Şahruh ve eşleri (Gevher Şad ve Mülket), Herat'a ayrı bir önem vermişlerdir. Şahruh Dönemi'nde Semerkand yerine başkent yapılan Herat'ın bu durumu Ebu Said ve Hüseyin Baykara Dönemi'nde de devam etmiştir (Uslu, 1998, s. 215-218; Aka, 2019, s. 136-143; Alan, 2007, s. 323-336).

Timurlu hükümdarı Şahruh, babasının Semerkand'da yaptığı gibi bütün saltanatı boyunca Herat'ı binaları ile de devletin merkezi hâline getirmeye büyük özen gösterdi. Bundan dolayı daha saltanatının ilk yıllarında şehrin kuzeyinde Kale Altı denilen mahalde İhtiyareddin Kalesi'nin eteğinde bir medrese ile han inşasına başlanmış ve bunlar 1410 yılında tamamlanmıştı. Buraya Yusuf-ı Evbehi, Yusuf-ı Hallac, Abdurrahim Yar Ahmed ve Lutfullah müderris olarak tayin edilmişler, ilk gün bizzat hükümdar da medreseye gelmiş, müderrisler fıkıh ve tefsir gibi konularda ders vermişlerdi. Medresedeki derslere zaman zaman Celaleddin Firuzşah ve Alike Kükeltaş gibi namlı beyler ile Herat'taki ulema da geliyor ve ulema arasında ilmî tartışmalar da yapılıyordu. Gevherşad, Hıyaban'ın başında İncil kanalının kıyısında bir cami yaptırmıştı. Fakat Gevherşah'ın yaptırdığı en büyük eser onun medresesidir. Şahruh'un diğer hanımı Mülket Aga da imar faaliyetleri bakımından Gevherşad'dan geri kalmadı. O, Herat'ın dışında Hâce Çihilgezi'nin mezarı yanında bir medrese inşa ettirdi. Herat'ta ona ait han, darülhadis, darüşşifa ve iki hamam bulunduğu gibi Herat'tan 9 fersah uzaklıkta Dere-i Zengi ile Çihil Duhteran arasında büyük bir ribatın banisi olarak da o gösterilmektedir. Devlet hizmetinde görev almış bazı kimseler de imar faaliyetlerinde bulunmuşlardı. Şahruh'un atabeyi Emir Alike Kükeltaş Herat'ta Hıyaban yakınında bir medrese ve han, bir hamam ve bir ribat yaptırmıştı. Büyük emirlerden Türkmen asıllı Emir Celaleddin Firuzşah'ın Herat'ta cami, medrese ve han inşa ettirdiğini biliyoruz. Bir diğer medrese, Şahruh'un beylerinden biri olan Emir Fermanşeyh tarafından yaptırılmıştı. Uluğ Bey'in atabeyi olan Şah Melik ise Herat'ta bir cami ve bahçe; Memlûk ordusundan Çağataylılara iltica eden Emir Çakmak, bir cami ve bir medrese yaptırmıştı. Ayrıca Selçuklular ve Moğollar zamanına ait olan birçok cami, medrese,

¹ O, Uluğ Bey için yazdığı bir kasidesinde *Felek yıllar kirek seyr itse vü kiltürse ilginge // Mening tig şâ'ir-i Türk ü sening tig şâh-ı dānāni* "Felek benim gibi bir Türk şairi, senin gibi de bir bilgin padişah görmek için yıllarca dolaşmalıdır" diyerek hem kendisini hem de Uluğ Bey'i övmüştür (Eraslan, 1999, s. 19).

ribat, han, köprü, türbe, hamam ve buna benzer hayır eserleri bu devirde tamir edilerek kullanılmaya devam etmiştir (Aka, 2005c, s. 83-97).

Herat kültür ve sanat açısından en önemli dönemini Timurlu yönetiminde yaşamış ve bu dönemde ortaya çıkan Herat ekolü Osmanlılardan Babürlülere kadar bütün İslam sanat merkezlerinde etkisini hissettirmiştir. Bu yıllarda şehir, başta Şahruh'un hanımı Gevher Şad tarafından yaptırılan külliye olmak üzere birçok bağ, bahçe, saray, cami ve medrese ile süslendi. 1410'da tamamlanan Bağ-ı Sefid adlı sarayın duvarları Çin'den getirilen yeşim taşları ile kaplanmış ve bu taşların üzerine nakış ve resimler yapılmıştı. Hüseyin Baykara Dönemi'nde (1469-1506) edebiyat ve sanata, özellikle Türk diline önem verildi; Çağatayca eserler kaleme alındı. Hüseyin Baykara, çeşitli ağaç ve çiçeklerle süslü bir bahçesi olan Cihânârâ Sarayı ile kendi adını taşıyan bir cami ve medrese inşa ettirdi. Şifâiye adı verilen tıp okulu ve hastahane de onun döneminde hizmete girdi. Sanatçıları koruyan ve destekleyen Baykara'nın veziri Ali Şir Nevayi'nin, İncil kanalı üzerinde yer alan Bağ-ı Şah adlı sarayı ile külliyesi meşhurdu. XV. yüzyılın sonuna doğru mimari eser ve medreselerle süslenen şehir, nüfus bakımından büyük bir gelişme göstermiştir. Türk müziğinde Herat ekolü bu dönemde ortaya çıktı ve en parlak devrini yaşadı. 1381-1510 yılları arasında etkili olan, Abdülkadir-i Meragî ve Gulam Şâdî'nin temsil ettiği kabul edilen bu ekolün form, makam ve usul anlayışı ile Osmanlı müziğini büyük ölçüde tesirinde bıraktığı iddia edilir. Herat ayrıca halıcılık, ciltçilik, hat sanatı, tezhip, bakır işlemeciliği, ipek mensucat, seccade dokumacılığı ve minyatür sanatının geliştiği bir yer olarak şöhret buldu. Sultan Şahruh'un oğlu Baysungur, burada çeşitli sanat dallarında yüzü aşkın sanatkârın çalıştığı büyük bir atölye kurdu. Böylece Herat, sarayın destek ve himayesiyle kültür ve sanat faaliyetlerine merkez olmuş, tezhip, cilt, minyatür ve hat sanatlarında yine Herat ekolü diye adlandırılan yeni bir üslup doğmuştur. En olgun ve verimli çağını Sultan Hüseyin Baykara zamanında idrak eden bu ekolden nestalik hattının en büyük ustası olarak bilinen Sultan Ali Meşhedî ile Mir Ali Herevî, Cafer-i Tebrizî ve Sultan Muhammed Nûr gibi hattatlar; en ünlüleri Bihzâd, Aga Mîrek, Kasım Ali, Mevlâna Ali, Emir Halil, Hâce Gıyaseddin olan musavvir-nakkaşlar ve Mevlâna Kîvâmüddin gibi cilt ustaları yetişmiştir (Uslu, 1998, s. 215-218).

Herat'ın da Semerkand gibi mamur edilmesi, Timur tahtının son varisi Hüseyin Baykara Dönemi'nde devam etmiş, Herat ve Semerkand Orta Asya'nın en büyük kültür merkezleri hâline gelmiştir. Bu coğrafyada devlet adamlarının âlim ve sanatçıları destekleyerek himayeleri altına alması, diğer bütün sanatlar gibi edebî sanatların da gelişmesine zemin hazırlamıştır. Herat'ta Hüseyin Baykara'nın yüksek desteğini alarak eserler veren Ali Şir Nevayi, bu devrin en büyük sanatçısı olmuş, kendisinden sonra gelecek bütün şairleri de etkilemiştir.

2. Dil Özellikleri

Türk dili tarihinde Çağatay Türkçesinin ne zaman başlayıp sona erdiği, hangi yüzyılları kapsadığı gibi tartışmalar, XIX. yüzyılda Vámbéry'nin *Çagataische Sprachstudien* adlı meşhur eseriyle başlamıştır. Vámbéry'nin eseriyle birlikte Çağatayca terimi sadece XII-XIX. yüzyılların Orta Asya İslami Türk edebiyatının dili için değil aynı zamanda Vámbéry'nin kendi çağında yaşayan Orta Asya Türk lehçeleri ve özellikle Özbekçe için de kullanılır olmuştur. Radloff ve Korş gibi Türkologlar, Çağatayca terimi ile Uygurca sonrası Orta Asya edebiyatının yadigârlarına işaret ettiler. Samoyloviç, Çağatayca terimini XV-XX. yüzyıllar Orta Asya edebî dili için kullanırken Köprülü XIII-XIX. yüzyıllar için bu terimi kullanmıştır (detay için bk. Eckmann, 2012, s. 13-16; Eraslan, 1999, s. 7-11).

Türklük Bilgisi literatüründe Eckmann'ın Çağatayca üzerine görüşleri oldukça etkili olmuştur. Eckmann'a göre Çağatayca XV. yüzyılın başlarından XX. yüzyılın başına kadar Orta Asya'da kullanılan edebî dildir ve 1. Klasik Öncesi Devir (XV. yüzyılın başlarından Nevayi'nin 1465'te ilk divanını tertibine kadar); 2. Klasik Devir (1465-1600); 3. Klasik Sonrası Devir (1600-1921) olmak üzere üç döneme ayrılır. Eckmann'ın genel kabul gören bu tasnifine göre Çağatay Türkçesi XV. yüzyıldan itibaren başlamaktadır. Bir diğer bakış açısıyla Çağatay Türkçesi, Harezmi Türkçesinin devamı olduğuna göre Harezmi Türkçesi de XV. yüzyılda sona ermektedir.

XIV. yüzyılın son çeyreğinden Nevayi'nin ilk eserini yazdığı 1465 yılına kadar Türkistan'da yazılan eserlerde Harezmi Türkçesinin birtakım karakteristik özelliklerini görmek mümkündür. O hâlde Eckmann'ın tasnifine göre, Çağatay Türkçesinin ilk dönem temsilcilerinin eserlerinde Harezmi ve Çağatay sahasını birbirinden ayıran dil özelliklerinin tespiti, bize Harezmi Türkçesinden Çağatay Türkçesine geçişin yazı dilinde nasıl teşekkül ettiğini gösterecektir.

2.1. Konu Külliyyatı (Korpus) ve Değerlendirmeye Alınan Özellikler²

Çalışmanın konu külliyyatı, -Eckmann'ın tasnifi ile- Çağatay Türkçesinin ilk devrinde yazılan eserlerden oluşmaktadır. Bu dönemde yetişen Lutfi, Sekkâkî, Şeyhzade Atayi, Yusuf Emirî, Ahmedî, Gedâyî, Seyyid Ahmed Mirza gibi Semerkand ve Herat ekolünden önemli isimlerin eserlerinin yanında bu ekolün dışında kalan Sibîcâbî'nin *Gülistan Tercümesi* (1397-1398) ve Hüseyin-i Harezmi tarafından yazılan *Keşfü'l-Hüdâ* (1431) da çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada Eckmann tarafından belirlenen "Çağatayca'yı Orta Asya İslam-Türk yazı dilinin önceki devirlerinden ayıran başlıca fonetik ve morfoloji hususiyetleri" esas alınmıştır (bk. 2011, s. 139-144). Fakat çalışmanın bu bölümünde değerlendirmeye alınan özellikler Çağatay Türkçesinin bütün karakteristik özelliklerini ihtiva etmez. Değerlendirmeye alınan özellikler Çağatay Türkçesini Harezmi Türkçesinden ayırt edici nitelikte olan özelliklerdir. Mesela Çağatay Türkçesinin en karakteristik özelliklerinden biri olan ilk hecede /e/ > /i/ değişikliği, tarihî Türk dili alanında hem Çağatay Türkçesinden önce hem de başka sahalarda karşımıza çıkan bir özelliktir. Bu sebeple değerlendirmeye alınmamıştır.

2.2. Çağatay Türkçesini Harezmi Türkçesinden Ayıran Başlıca Dil Özellikleri

2.2.1. /-d-/ Sesinin Durumu

Eski Türkçe söz içi /-d-/ sesi, Karahanlı Türkçesinde /-d-/ olmuştur. Harezmi Türkçesinde /-d-/ ve /-y-/li örneklerin bir arada kullanımı yaygındır. /-d-/ > /-y-/ değişmesi, XV. yüzyıl itibarıyla tarihî Türk yazı dillerinde bütün lehçeler için karakteristiktir ve tek bir lehçenin özelliği değildir. /-d-/li örnekler Doğu sahasında Nevayi'ye kadar; Memlûk sahasında Harezmi yazı dilinin devamı olan eserlerde; Batı sahasında ise karışık dilli eserlerde görülür (Şimşek, 2021, s. 190). Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserleri /-d-/ sesini birkaç örnek dışında /-y-/ye çevirmiştir. *Lutfi Divanı*'nda görülen *ağak* "ayak"; *id* "koku"; *ığlan-* "kokmak"; *içi* "sahip, Rab"; *iğgü* "iyi"; *Sekkâkî Divanı*'nda görülen *içi* "sahip, Rab"; Atâyî'de görülen *eğgü* "iyi" ve *kuğuk* "kuyu"; *Mahzenü'l-Esrâr*'da görülen *ağak* "ayak" örnekleri dışında /-d-/ sesi Semerkand-Herat ekolünde yazılan eserlerde görülmez.

² Araştırmada gözlem, deney, anket, ölçek vb. araştırma yöntemleri kullanılmadığı için bu çalışma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

2.2.2. /-w/, /-w/ Sesinin Durumu

Karahanlı ve Harezmi Türkçesinde bir dudak konsonantı olan /w/ sesine dönüşen Eski Türkçenin iki vokal arasındaki veya kök sonundaki /b/ sesi, Çağatayca /v/’ye dönüşmüştür (Eckmann, 2012, s. 37). Harezmi Türkçesinde hem /w/ hem /v/’li yazımların bir arada görülmesine karşı Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserleri, bu özellik açısından neredeyse tamamen /v/ tarafındadır. Semerkant-Herat ekolünde yazılan eserlerde /w/’li örneklerin görülmemesi, Harezmi ve Çağatay Türkçesini birbirinden ayıran temel özelliklerden biri olarak yorumlanabilir.

2.2.3. Bilinen Geçmiş Zaman 1. Çokluk Şahıs Çekiminde Kullanılan {-dXmXz} ve {-dUk} Ekleri

Harezmi Türkçesinde bilinen geçmiş zamanın 1. çokluk şahıs çekiminde kullanılan {-dXmXz} ekinin yerini Çağatay Türkçesinde {-dUk} almıştır. Şiir dilinde bilinen geçmiş zaman 1. çokluk şahıs çekimine pek rastlanmaz. Mesela *Sekkâkî Divanı*’nda bu çekim hiç yoktur. Mensur metinlerde de {-dXmXz} ekine rastlanmaz. Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserleri, bu açıdan tam bir uyum içerisinde.

2.2.4. Geniş Zaman Çekiminde Kullanılan {-yUr} Eki

Harezmi Türkçesinde geniş zaman için iki temel çekim söz konusudur. Bunlardan biri {-r} {-Ar} {-Ir} {-Ur} + şahıs zamirleri, diğeri ise {-yUr} + şahıs zamirleri şeklindedir. Kıpçak metinlerinde de görülen bu ikinci şekil Harezmi Türkçesinde diğer çekimlerle birlikte hatta aynı fiiller için görülebilmektedir (Toprak, 2005, s. 242). Çağatay Türkçesinde geniş zaman çekiminde {-yUr} eki terk edilmiştir (Eckmann, 2011, s. 142). Öyle ki Semerkand ve Herat civarında yazılan eserler arasında yalnızca *Sekkâkî Divanı*’nda 1 örneğe rastlanmıştır.

2.2.5. Geniş Zamanın Olumsuz Çekiminde Kullanılan {-mAz} ve {-mAs} Ekleri

Geniş zamanın olumsuz çekiminde kullanılan {-mAz} ekinde diş ötümsüzü /-z/’nin /-s/ olması, Türk dili tarihinde *Kutadgu Bilig*’den itibaren görülür. Harezmi Türkçesi eserlerinde ek çoğunlukla {-mAs} şeklindedir, fakat {-mAz} ve {-mAs}’ın bir arada kullanıldığı örnekler mevcuttur: *ol delil üze kim ot oğrı turur, kayu nerseni otğa bérse yok kıtur yana bermez ...* [9r/21]; *özini Taşrı elçisi atayur, sanga kirmişte selâm bérmes* [232v/17] (Kıyasü’l-Enbiyâ). Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesinde yazılan eserlerinde ekin ikili biçimi ortadan kalkmış ve {-mAs} umumileşmiştir. Taranan metinler arasında yalnızca *Gülistan Tercümesi*’nde ekin 274 {-mAs}’a karşı 6 defa {-mAz} şeklinde yazıldığı tespit edilmiştir. Ekin {-mAz}’lı örneklerinin az da olsa *Gülistan Tercümesi*’nde görülmesi, saha farkı ile ilgilidir.

2.2.6. {-dAçI} ve {-(X)glI} Sıfat-Fiil Ekleri

Eski Türkçeden Harezmi Türkçesi Dönemi’ne kadar Doğu Türkçesinde kullanımı kronolojik olarak azalan ve Çağatay Türkçesinde tamamen ortadan kalkan bu iki sıfat-fiil ekinin örneklerine Harezmi Türkçesi metinlerinde az da olsa rastlanmakta idi. Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserlerinde bu iki sıfat-fiil ekinin kullanımına rastlanmaz. Sadece *Keşfü’l-Hüdâ*’da arkaik bir unsur olarak *halqning körügli şaydı turur ahü-yı hotan* [172/1] örneğinde görülür.

2.2.7. {-mAdIn}, {-mAyIn} ve {-mAy} Zarf-Fiil Ekleri

Harezmi Türkçesi metinlerinde daha çok {-mAdIn} olarak kullanılan zarf-fiil eki, Çağatay Türkçesinde yerini {-mAyIn} ve {-mAy}'a bırakmıştır. {-mAdIn} şekli, klasik devir öncesi eserlerinden yalnızca *Gülistan Tercümesi*'nde 11 örnekte görülür: *hacil ol iş kılmadın barğan* [2a/8], *ma'nāsız sözdin sakınmadın éwe sözlep ...* [5b/2], *adağdın olturmadın başlarını kėsip barını öltürdiler* [10b/9], *kérek çağda hāşıl bolmadın düşman yığısı néğü külgü bolup ...* [19a/3] ... Ekin {-mAdIn}'lı örneklerinin az da olsa *Gülistan Tercümesi*'nde görülmesi, saha farkı ile ilgilidir. {-mAyIn}, Harezmi Türkçesi metinlerinde görülür, fakat {-mAy} zarf-fiil eki Çağatay sahasına özgüdür. Çağatay sahasında klasik devir öncesinde yazılan eserler, bu hususta eski biçimi korumamıştır. {-mAyIn} ve {-mAy} eklerinin kullanım sıklıkları ise şöyledir:

	{-mAyIn}	{-mAy}
Lutfî Divanı	9	34
Sekkâkî Divanı	6	Ø
Dehname	5	37
Atâyî Divanı	9	20
Taaşukname	Ø	4
Gedâyî Divanı	28	32
Keşfü'l-Hüdâ	4	49
Gülistan Tercümesi	11	6

2.2.8. {-dI + kişi eki + erse} Yapısı³

Harezmi Türkçesi eserlerinin tamamında sıklıkla kullanılan {-dI + [kişi eki] + erse} yapısı, kullanıldığı fiile “-ınca/-ince// -diğında/-diğinde” anlamı katmaktadır. Özellikle Nehcü'l-Ferâdis ve Kısasü'l-Enbiyâ gibi mensur metinlerde birkaç cümlede bir tanımlanabilir: *tağı bitig tilediler erse ol tandı erse* ‘Ali razhu kılıç çıkardı. bitigni çıkarğıl yok erse seni öltürür men tedi erse ol ‘avrat saçı arasından bitigni çıkardı tağı berdi. kaçan kim bitigni keldürdiler erse peygamber ‘as hâtibka aydı: nişe mundağ kaldıñ tedi erse hâtib aydı... (Nehcü'l-Ferâdis 48/12-14). {-dI + kişi eki + erse} yapısının zarf-fiil görevinde kullanılması, daha çok mensur metinlere özgü gibi gözükse de Harezmi Türkçesi ile yazılan manzum metinlerde de sıklıkla kullanıldığı görülür: *bu cümle melek hem bu ins ü peri dürüdnü kim aydılar erse arı* [10/2], *tağı sağ ayağ birle sol yan eliğ bu ne kıldı erse muğa hem kılığ* [104/2], *sücüd birle kayd kıldı erse bu er kayu bir namāznu müsāfir bozar* [154/1], *qadem urduğ erse kirip rāst yöri ...* [369/1], *bilig bildi erse bu müsā teg-ök ...* [394/3], *savāb tüşti erse bu rabdın ‘atā* [406/1] ... (Mu'înü'l-Mürîd). {-dI + kişi eki + erse} yapısının Çağatay Türkçesinde kullanımdan tamamen kalktığı söylenemez, fakat kullanım oranı Harezmi Türkçesine nazaran oldukça azalmıştır. Öyle ki şiir dilinde, *Lutfî Divanı*'nda 2, Yusuf Emiri'nin *Beng ü Çağır*'ında 2, *Dehname*'sinde 7; *Sekkâkî Divanı*'nda 2 örneğine rastlanmıştır. Atâyî ve Gedâyî'nin divanlarında ve Seyyid Ahmed Mirza'nın *Taaşukname*'sinde ise hiç kullanılmamıştır. Mensur metinlerde ise saha farkının da etkisiyle kullanımının devam ettiği görülür. *Keşfü'l-Hüdâ*'da 83, *Gülistan Tercümesi*'nde 262 defa kullanıldığı saptanmıştır. Çağatay Türkçesinde “-ınca/-ince// -diğında/-diğinde” anlamı veren {-XrdA}, {-GAç}, {-GAndA}, {-GandIn son} ve {-GInçA} zarf-fiil eklerinin kullanımı, {-dI + kişi eki + erse} yapısına göre daha fazladır.

2.2.9. {-sA + Şahıs Zamiri} Kalıbındaki Şart Kipi Şeklinin Kalkması

Eckmann'ın belirttiği bu hususiyet, Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi yazılan eserlerinde tamdır. Lutfî ve Sekkâkî'nin divanlarında birer, *Gülistan Tercümesi*'nde beş örnekte

³ Bu yapı, Eckmann'ın belirlediği hususiyetler arasında yer almaz.

görülen {-sA men} dışında {-sA + şahıs zamiri} kalıbındaki şart kipi şekli kalkmış ve {-sAm}, {-sAñ}, {-sA}, {-sAK}, {-sAñIz}, {-sAlAr} umumileşmiştir.

2.2.10. Yeterlik Çekiminin {*uma-} ile Yapılan Olumsuz Şeklinin Kalkması

Harezmi Türkçesi döneminde devam eden yeterlik çekiminin {*uma-} ile yapılan olumsuz şekli, Çağatay Türkçesinde kalkmış ve yerini {{-A / -y} alma- / bilme-} şekline bırakmıştır. Yeterlik çekiminin {*uma-} ile yapılan olumsuz şekli yalnızca *Gülistan Tercümesi*'nde 20 örnekte karşımıza çıkmıştır. Bu durum da saha farkı ile ilgilidir.

2.3. Klasik Devir Öncesi Yazılan Eserlerin Dilinde Eski Dil Özelliklerinin Korunması

2.3.1. İkinci Hecenin Yuvarlak Vokalinin Tesiriyle İlk Hece Vokalinin Yuvarlaklaşması

Harezmi Türkçesinde korunan ilk hecenin düz vokali, Çağatay Türkçesinde ikinci hecenin yuvarlak vokalinin etkisiyle çoğunlukla yuvarlaklaşır (Eckmann, 2012, s. 33). *acun* > *ocun*; *asru* > *osru*; *çeküç* > *çöküç*; *eksü-* > *öksü-* gibi. Çağatay Türkçesi için karakteristik olan bu özellik, Harezmi Türkçesi eserlerinin bir kısmında (özellikle Kısasü'l-Enbiyâ'da) Doğu Türkçesi ağızlarının Harezmi yazı diline tesiriyle bazı örneklerde karşımıza çıkar. *barķ* > *borķ* (KE); *awuç* > *owuç* (KE); *tawar* > *towar* (KE); *eksük* > *öksük* (KE); *edük* > *ötük* (KE); *etmek* > *ötmek* gibi (Ata, 2016, s. 61).

Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserleri /a/ > /o/ değişimi açısından değerlendirildiğinde /a/ ünlüsünün çok büyük bir çoğunlukla korunduğu görülür. *Sekkâkî Divanı*, *Ahmedî'nin Tellî Sazlar Münazarası*, *Gedâyî Divanı*, *Atayî Divanı*, Yusuf Emirî'nin *Beng ü Çağır Münazarası* ve *Dehname*'sinde, *Mahzenü'l-Esrâr*, *Taaşşukname* ve *Gülistan Tercümesi*'nde /a/ > /o/ değişimi görülmez. *Lutfî Divanı*'nda *acun* kelimesi 8 örnekte korunurken 1 örnekte *ocun* şeklinde yazıldığı görülür. /e/ > /ö/ değişimi, *Taaşşukname*, *Tellî Sazlar Münazarası* ve *Beng ü Çağır Münazarası*'nda görülmez. /e/ > /ö/ değişimi, ilk dönem eserlerinde *eksü-* "eksilmek" > *öksü-* ve *esrük* "sarhoş" > *ösrük* gibi bazı kelimelerde sıklıkla görülmektedir. Aynı eserde ikili kullanımların olması da dikkat çekicidir:

Lutfî Divanı		
eksül- ~ öksül- "eksilmek"		Ø-2
eksüt- ~ öksüt- "eksiltmek"		Ø-1
esrük ~ ösrük "esrik, sarhoş"		4-21
esrüt- ~ ösrüt- "sarhoş etmek"		Ø-1
etük ~ ötüük "çizme"		Ø-1
Sekkâkî Divanı		
esrü- ~ ösrü- "sarhoş olmak"		Ø-3
esrük ~ ösrük "sarhoş"		1-3
esrüt- ~ ösrüt- "sarhoş etmek"		Ø-1
Şeyh-zâde Atâyî Divanı		
esrük ~ ösrük "sarhoş"		Ø-13
esür- ~ ösür- "sarhoş olmak, kendinden geçmek"		1-Ø
esürt- ~ ösürt- "sarhoş etmek"		Ø-1
Yûsuf Emirî Dehname		
eksü- ~ öksü- "eksilmek"		Ø-1
esrük ~ ösrük "sarhoş"		1-3

Gedâyî Dîvâm	
esrük ~ ösrük “sarhoş”	4-1
esrüklük ~ ösrüklük “sarhoşluk”	1-Ø
etük ~ ötüük “çizme”	Ø-1
Mahzenü'l-Esrâr	
bezçi ~ bözçi “bez dokuyan”	Ø – 1
çevür- ~ çövr- “çevirmek”	1 – Ø
evrül- ~ övrül- “dönmek”	1 – Ø
eksü- ~ öksü- “azalmak, eksilmek”	Ø – 2
eksik ~ öksük “eksik”	Ø – 1
eksüt- ~ öksüt- “eksiltmek, azaltmak”	Ø – 2
Keşfü'l-Hüdâ	
eksil- ~ öksil- ~ öksül- “eksilmek, azalmak”	Ø-2-3
eksit- ~ öksit- “eksiltmek, azaltmak”	Ø-1
eksik ~ öksük “eksik”	Ø-2
esrüklük ~ ösrüklük “sarhoşluk”	Ø-1
Gülistan Tercümesi	
çeküç ~ çöküç “çekiç”	Ø-1
çekürge ~ çökürge “çekirge”	Ø-1
çekürtge ~ çökürtge “çekirge”	Ø-1
eğgü ~ öğgü “iyi”	42-3
eğgülik ~ öğgülik “iyilik”	4-Ø
èksi- ~ èksü- ~ öksü- “eksilmek”	1-7-Ø
eksil- ~ èksil- ~ öksül- “eksilmek”	1-1-Ø
eksük ~ öksük “eksik, az”	1-Ø
eksüt- ~ èksüt- ~ öksüt- “eksiltmek, azaltmak”	1-3-Ø
esrü- ~ èsrü- ~ ösrü- “sarhoş olmak”	1-1-Ø
esrük ~ èsrük ~ ösrük “sarhoş”	2-3-1
esrüklük ~ èsrüklük ~ ösrüklük “sarhoşluk”	2-1-Ø
etükçi ~ ötüükçi “ayakkabıcı”	Ø-1

Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserlerinde /a/ > /o/ değişmesinin görülmemesi ve /e/ > /ö/ değişmesinin yaygınlık kazanmamış olması sebebiyle, *ikinci hecenin yuvarlak vokalinin tesiriyle ilk hece vokalinin yuvarlaklaşması* hadisesi açısından Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserlerinin Harezmi Türkçesi eserlerinin diline yakın olduğu söylenebilir.

2.3.2. Sedasızlaşma

Çağatay Türkçesinin en belirgin özelliklerinden biridir. *ağrıç > ağırk; boyluğ > boyluk* gibi çift heceli örneklerde hem kelime kök ve tabanında hem de {-IXğ} isimden isimden yapım ekinde görülen /-ğ/ > /-k/ değişmesi Çağatay Türkçesini diğer tarihî Türk yazı dillerinden ayıran önemli bir husustur. Bu değişme, Harezmi Türkçesi metinlerinde *-Nehcü'l-Ferâdis*'teki tek örnek dışında- yalnızca *Kıyasü'l-Enbiyâ*'da ve *Hüsrev ü Şirin*'de {-IXğ} isimden isimden yapım ekinde (Ata, 2016, s. 70) ve Meşhed Nüshası Kur'an Tercümesinde görülmektedir. Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserlerinde bu değişimin tam olmadığı, eski biçimlerin bazı örneklerde devam ettiği görülür. Aşağıdaki tablolarda yalnızca /-ğ/ > /-k/ değişmesi⁴ görülen kelimelerin durumu verilmiştir. Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserleri, /ğ/ ~ /k/ nöbetleşmesi açısından değerlendirildiğinde ise tam bir karışıklığın olduğu söylenebilir.

⁴ Çağatay Türkçesinde /-ğ/ > /-k/ değişmesi gibi, /-g/ > /-k/ değişmesinden de söz etmek mümkündür. Fakat Arap harfli metinlerde /-g/ > /-k/ değişmesini yazıdan takip etmek imkânsızdır. Metin yayınları incelendiğinde araştırmacıların tutumunun eserden esere hatta bazı durumlarda kelimedeki kelimeye farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Mesela, Lütfi Divanı'nın yayınında *çerig* “asker, ordu” kelimesi eski biçime uygun olarak hep /-g/ ile okunurken *kiçig* “küçük” kelimesi hep /-k/ ile *kiçik* şeklinde okunmuştur.

Lutfî Divanı

açığ ~ açık “acı, üzüntü”	3-1
ağrığ ~ ağrık “ağrı”	1-6
arığ ~ arık “temiz”	0-1
çağ ~ çak “çağ, zaman”	13-1
kamuğ ~ kamuğ “bütün, hep”	1-4
karangu ~ karanku “karanlık”	6-0
katığ ~ katık “katı, güçlü, kuvvetli; acımasız”	0-10
kutlug ~ kutluk “kutlu; mesut”	2-4
mundağ ~ mundağ “böyle, bunun gibi”	0-22
tapuğ ~ tapuk “kat, huzur, makam”	3-5
tarlığ ~ tarlık “darlık”	2-1
taşğarı ~ taşkari “dışarı”	0-3
uluğ ~ uluk “ulu, büyük”	0-2
yanglığ ~ yanglık “gibi, denli”	2-22
yazuğ ~ yazuk “suç, günah”	3-8

Sekkâkî Divanı

açığ ~ açık “acı, üzüntü verici, dokunaklı”	2-0
andağ ~ andak “o şekilde; öyle”	4-3
arığ ~ arık “arı, temiz, saf”	2-0
bağlığ ~ bağlık “bağlı”	1-0
kapuğ ~ kapuk “kapı”	1-1
katığ ~ katık “katı, sert, acımasız”	2-0
kutlug ~ kutluk “kutlu, mübarek”	3-0
mundağ ~ mundağ “böyle, bunun gibi”	4-2
tarlığ ~ tarlık “darlık”	0-1
uluğ ~ uluk “ulu, büyük”	1-0
yanglığ ~ yanglık “gibi, benzer”	9-3
yırağ ~ yırak “uzak”	1-1

Şeyhzâde Atâyî Divanı

açığ ~ açık “üzüntü, acı, keder”	1-0
açığlan- ~ açıqlan- “üzülmek, gücenmek; öfkelenmek”	1-0
arığ ~ arık “temiz, pak”	0-1
bağlığ ~ bağlık “bağlı, bağlanmış”	0-2
kamuğ ~ kamuğ “bütün, hep”	0-2
karangu ~ karanku “karanlık”	2-0
kullug ~ kulluk “kulluk”	8-3
mundağ ~ mundağ “bunun gibi”	0-5
sarığ ~ sarık “sarı”	3-1
tapuğ ~ tapuk “huzur, hizmet, makam”	2-0
tarlığ ~ tarlık “darlık, sıkıntı”	0-2
yanglığ ~ yanglık “gibi, denli”	1-5

Yûsuf Emiri Dehname

açığ ~ açık “acı”	2-4
bağlığ ~ bağlık “bağlı”	0-1
katığ ~ katık “güç, sert; sıkıntı, meşakkat”	1-0
kutlug ~ kutluk “kutlu, mübarek”	1-0
otluğ ~ otluk “ateşli”	3-1
tapuğ ~ tapuk “huzur, kat”	0-1
uyatlığ ~ uyatlık “utanın, utanmış”	1-1
yanglığ ~ yanglık “gibi, benzer”	11-1
yarağ ~ yarak “hazırlık”	5-1
yaruğ ~ yaruğ “parlak, parlaklık”	1-1
yazuğluğ ~ yazuğluk “günahkâr, suçlu”	1-1

Ahmedî Telli Sazlar Münazarası

uluğ ~ uluk “büyük, ulu” 0-1

Seyyid Ahmed Mirza – Taaşuknâme

barıĝ ~ barık “varma, varış, gidiş” 0-1
 kamuĝ ~ kamuĝ “bütün, hep” 0-9
 tapuĝ ~ tapuĝ “huzur, makam” 1-0
 toĝ- ~ toĝ- “doĝmak” 2-1
 uluĝ ~ uluk “ulu, büyük” 2-1
 yaraĝ ~ yaraĝ “hazırlık” 2-0
 yazuĝ ~ yazuĝ “günah” 0-1
 yıraĝ ~ yıraĝ “uzak, ırak” 0-2

Gedâyî Divanı

açıĝ ~ açıĝ “acı” 1-2
 açıĝlan- ~ açıĝlan- “üzülmek, öfkelenmek” 0-2
 andaĝ ~ andaĝ “o şekilde; öyle” 0-13
 kamuĝ ~ kamuĝ “bütün, hep” 0-4
 karanĝu ~ karanĝu “karanlık” 3-0
 katıĝ ~ katık “katı; sağlam; zor” 0-1
 kulluĝ ~ kulluk “kulluk, kölelik” 2-1
 kutluĝ ~ kutluk “kutlu, uğurlu” 0-2
 mundaĝ ~ mundaĝ “böyle, bu şekilde, bunun gibi” 1-18
 muĝluĝ ~ muĝluk “dertli, tasalı, sıkıntılı” 2-1
 otluĝ ~ otluk “ateşli” 0-8
 soraĝ ~ soraĝ “haber, bilgi” 1-1
 tapuĝ ~ tapuĝ “hizmet, huzur” 5-0
 uluĝ ~ uluk “ulu, büyük” 0-7
 urmaĝlıĝ ~ urmaĝlıĝ ~ urmaĝlıĝ “vurmak, vuruş” 1-1-1
 yaĝlıĝ ~ yanlık “gibi, denli” 1-1

Atayî'nin Gazelleri

arıĝ ~ arık “temiz, pak” 0-1
 karanĝu ~ karanĝu “karanlık” 1-0
 mundaĝ ~ mundaĝ “böyle, bu şekilde, bunun gibi” 0-1
 tarlıĝ ~ tarlık “darlık, sıkıntı” 0-1
 yanglıĝ ~ yanglık “gibi, benzer” 1-0
 yaruĝ ~ yaruĝ “parlak, parlaklık” 0-1

Yûsuf Emiri – Beng ü Çağır Münazarası

katıĝ ~ katık “katı, güçlü, kuvvetli; acımasız” 0-1
 andaĝ ~ andaĝ “o şekilde; öyle” 0-4
 tonluĝ ~ tonluk “giysili” 0-1
 yanglıĝ ~ yanglık “gibi, benzer” 0-1

Mahzenü'l-Esrâr

açıĝ ~ açıĝ “acı, üzüntü” 1-3
 arıĝ ~ arık “temiz” 1-0
 katıĝ ~ katık “katı, sert” 1-0
 kutluĝ ~ kutluk “kutlu, mübarek” 1-0
 uluĝ ~ uluk “ulu, büyük, yüce” 10-0

Keşfü'l-Hüdâ

açıĝlan- ~ açıĝlan- “üzülmek, öfkelenmek” 1 – 0
 andaĝ ~ andaĝ “öyle, öylece” 2 – 1
 arıĝ ~ arık “temiz, saf” 6 – 0
 arıĝlık ~ arıklık “temiz, saf” 2 – 0
 atlıĝ ~ atlık “adlı, isimli” 6 – 7
 boyluĝ ~ boyluk “boylu” 2 – 1
 çaĝ ~ çaĝ “zaman, dönem” 0 – 6
 karanĝu ~ karanĝu “karanlık” 3 – 0
 katıĝ ~ katık “sert, şiddetli, katı, kırıcı” 3 – 3

katıġlıġ ~ katıklık “güçlük, zorluk, katılık”	1 – 1
kılıġ ~ kılık “tabiat, huy”	2 – 0
kılıġlık ~ kılık “tabiatlı, huylu”	0 – 1
korıkluġ ~ korıkluk “korku sarmış, korkuya gark olmuş”	1 – 0
mundaġ ~ mundaġ “bunun gibi, bu şekilde, böyle, böylece”	3 – 1
tapuġ ~ tapuk “kat, huzur, makam”	3 – 0
tuġ- ~ tok- “doġmak, ortaya çıkmak”	3 – 0
uluġ ~ uluk “yüce, büyük”	23 – 1
uluġluk ~ ulukluk	2 – 0

Gülistan Tercümesi

açığı ~ açık “kırıcı, üzücü, keder, elem”	5 – 0
açığısız ~ açığısız “acısız, kırmadan, incitmeden”	1 – 0
aġrıġ ~ aġrık “hastalık, hasta”	2 – 0
altunluġ ~ altunluk “altınlı, altını olan”	1 – 0
andaġ ~ andaġ “öyle”	44 – 1
arığısız ~ arığısız “kirli”	1 – 0
atlıġ ~ atlık “adlı, isimli”	3 – 0
çaġ ~ çaġ “çaġ, dönem, vakit, zaman”	5 – 1
kamuġ ~ kamuġ “bütün, hep, herkes”	8 – 0
kapuġ ~ kapuk “kapı”	20 – 1
kapuġcı ~ kapuġcı “kapıcı, nöbetçi, bekçi”	1 – 0
katıġ ~ katık “acımasız, kırıcı, hoşgörüsüz”	8 – 0
katıġlıġ ~ katıġlık “güçlük, zorluk, katılık”	3 – 3
kıraġ ~ kırığı ~ kırık “kıyı, kenar”	8 – 1 – 9
mundaġ ~ mundaġ “böyle, bu şekilde”	18 – 0
tapuġ ~ tapuk “kat, huzur, yan”	9 – 0
tapuġcı ~ tapuġcı “hizmetçi”	1 – 0

2.3.3. év ve évür- Gibi Kelimelerde /év/ Ses Öbeğinin /öy/’e Dönüşmesi

év ve évür- gibi kelimelerde /év/ ses öbeğinin /öy/’e dönüşmesi, Kıpçak ve Çaġatay Türkçesinin ortak özelliklerinden biridir. Bu deġişme, Harezmi Türkçesi metinlerinde nadiren görülür, /év/ çoğunlukla korunur. Çaġatay Türkçesinin ilk dönem eserlerinde /e/ > /i/ ve /w/ > /v/ deġişmesine baġlı olarak /iv/ şekli daha çok geçer. Çaġatay Türkçesinin karakteristik ses özelliklerinden biri olan bu deġişmenin Nevayi öncesi yazılan eserlerde tamamlanmamış olduġu söylenebilir.

	ew	ev	év	év	iv	öy
Lutfi Divanı	0	0	0	0	14	4
Sekkâkî Divanı	0	0	0	0	6	0
Şeyhzade Atâyî Divanı	0	4	0	0	0	5
Dehname	0	0	0	0	8	1
Gedâyî Divanı	0	0	11	0	0	1
Mahzenü’l-Esrâr	0	1	0	0	6	2
Keşfü’l-Hüdâ	0	0	0	0	0	16
Gülistan Tercümesi	2	2	5	8	0	8

2.3.4. Yaprak ve toprak Gibi Kelimelerde Görülen /-p-/ > /-f-/ Deġişmesi

Yaprak ve toprak gibi kelimelerde görülen /-p-/ > /-f-/ deġişmesi, Çaġatay Türkçesini Harezmi Türkçesinden ayıran ses özelliklerinden biridir. arfa < arpa “arpa”, çaf- < çap- “vurmak”, köfrüg < köprüg “köprü”, ofra- < opra- “eskimek”, ofrak < oprak “paçavra, bez parçası”, ofran- < opran- “eskimek, yıpranmak”, öf- < öp- “öpmek” vb. (Argunşah, 2017, s. 24) kelimelerde görülen ve Çaġataycanın hususiyeti olan bu deġişiklik, ilk defa Nevayi’de görülür; Nevayi’den önce şöhret yapmış şairler, hâlâ /p/’li şekilleri kullanırlar (Eckmann, 2012, s. 38). /p/’lerin Lutfi’de muhafaza edildiğini görüyoruz. Lutfi gibi Nevayi öncesi sanatçılardan Seyyid

Ahmed Mirza'da *toprak*, Harezmi'de *toprak*, Hocendi'de *toprak* şeklinde bu kelime içi /p/'lerin /f/'leşmediğini görüyoruz. Lutfi'nin genç çağdaşı Gedâyî'de de /p/'li şekiller muhaza edilmiştir, fakat Lutfi ile birlikte Şiraz'da bulunmuş ve yine onun gibi İskender Mirza adına Farsçadan bir mesnevi (Mahzenü'l-Esrâr) tercüme etmiş olan Haydar Tilbe'nin eserinde /-p-/'ler /-f-/ olmuştur (Karaağaç, 1997, s. XXXIII). *Gülistan Tercümesi*'nde de 13 defa yazılan *toprak*'a karşı 1 örnekte *tofrağ* yazılmıştır. Bu açıdan Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserleri, Karahanlı-Harezmi yazı dilinin bir hususiyetini daha muhafaza etmiştir.

2.3.5. {+AgU} Ekinin {+Av} Şekline Dönüşmesi

Genellikle topluluk adları ve sıfatlar türeten bu ek, Eski Türkçeden Harezmi Türkçesi Dönemi'ne kadar *biregü* “biri, birisi”, *ikegü* “ikisi”, *üçegü* “üçü” gibi kelimelerde sayılara eklenerek topluluk adı türetmiştir. Karahanlı-Harezmi Türkçesinde nadir olarak kalıcı isimler de türeten bu ek, Çağatay Türkçesinin klasik döneminde {+Av} biçiminde görülür. *altav* (<altı+agu) “altı tane”; *altavla* (<altı+agu+la) “altı tanesi birlikte”; *birev* (<bir+egü) “biri, birisi”; *bütev* (<büt+egü) “bütün, dürüst”; *ikev* (<iki+egü) “ikisi”; *ikevle/ikevlen/ikevlesi* (<iki+egü+le) “ikisi birlikte”; *inevli* (<in+egü+lig) “avcılarının av avlamak için kazdıkları çukur”; *kılav* (<kıl+agu) “kılınacak nesne, eylenecek nesne, insanda cüsseli bahadır, kılıçta keskin”; *kırav* (<kır+agu); *köse* (<köz+egü) “fırın köşesi”; *törtev* (<tört+egü) “dördü” vb. (bk. Kaçalın, 2011). Ekin Çağatay Türkçesindeki durumu hakkında Eckmann “-ağü/-egü ses grubu, -av/-ev olur” diyerek *bilev* “bileği”, *buzav* “buzağı”, *bütev* “bütün, hep” gibi örnekler vermektedir (2012, s. 41). Argunşah, Çağatay Türkçesinin özellikleri bahsinin 19. maddesinde “isimden isim türeten +AGU eki önce /v/ < /G/ değişmesiyle +AVU, sonra da /U/ ünlüsünün düşmesiyle de +AV biçimini almıştır.” (2017, s. 25) demektedir ve ilgili örnekleri sıralamaktadır. Harezmi Türkçesinde {+AgU} şekli korunan ek, Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserlerinde *birev* “biri, birisi” örneği dışında çoğunlukla korunur. Mesela *Gülistan Tercümesi*'nde *biregü* “biri, birisi”, *bukağü* “zincir”, *buzagü* “buzağı”, *ékegü* “ikisi”; Keşfü'l-Hüdâ'da *boynağü* “asi, isyankâr” kelimeleri görülür. Bu değişme, Çağatay Türkçesinin klasik dönemine özgüdür ve klasik devir öncesinde tamamlanmış bir değişme değildir. Hatta *Yakûb-i Çerhi Tefsiri*'nde dahi *biregü* şekli 31 defa geçmesine rağmen *birev* şekli hiç geçmez (bk. Üşenmez, 2019, s. 475).

2.3.6. Zamir n'sinin Durumu

Çağatay Türkçesini diğer tarihî Türk lehçelerinden ayıran en önemli özelliklerden biri de teklik 3. kişi iyelik ekinde sonra durum ekleri (+GA, +dA, +dIn, +çA) geldiğinde zamir n'sinin düşmesidir (Argunşah, 2017, s. 25). Harezmi Türkçesi eserlerinde oldukça nadir görülen bu özellik Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserlerinde tamamlanmamıştır. Lutfi Divanı'nda *arası*da şekli yalnızca 1 defa yazılırken *arasında* 15 defa; *içide* 5 defa yazılırken *içinde* 19 defa; *Sekkâkî Divanı*'nda *içide* 1 defa yazılırken *içinde* 21 defa yazılmıştır. Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserlerinde zamir n'sinin kullanım oranları şöyledir:

	zamir n'sinin kullanıldığı örnek	zamir n'sinin kullanılmadığı örnek
Lutfi Divanı	268	257
Sekkâkî Divanı	122	41
Dehname	84	106
Şeyhzâde Atâyî Divanı	135	110
Taaşukname	32	12
Gedâyî Divanı	119	132
Mahzenü'l-Esrâr	32	73

Keşfü'l-Hüdâ	191	117
Gülistan Tercümesi	27	284

2.4. Oğuzca Özelliklerin Durumu

2.4.1. /t-/ > /d-/ Değişmesinin Görüldüğü Kelimeler

Kâşgarlı Mahmud'un verdiği bilgilerden hareketle daha XI. yüzyılda gelişme gösterdiği anlaşılan /t-/ > /d-/ değişmesi, Harezmi Türkçesi metinlerinde bazı sınırlı örnekte görülür fakat bu değişme Harezmi Türkçesi için karakteristik özellik olarak nitelendirilemez. Bazı istisnalar dışında /t-/ sesi Harezmi Türkçesinde korunmuştur. Çağatay Türkçesinin kendine has özelliklerinden bir diğeri, /t-/ sesinin korunmasına rağmen *ti-* fiilini *di-* şeklinde umumileştirmesidir. Klasik devir öncesi eserlerinde *ti-* ve *di-* bir arada kullanılmıştır, fakat *di-* şeklinin çok daha fazla kullanıldığı görülür. *Lutfi Divanı*'nda 203 *di-*'e karşı 7 *ti-*; *Sekkâkî*'de 30 *di-*'e karşı 14 *ti-*; *Gülistan Tercümesi*nde 101 *di-*'e karşı 19 *ti-* ve *Keşfü'l-Hüdâ*'da 116 *di-*'e karşı 7 *ti-* yer alır. Bu hususta klasik devir öncesi eserleri Harezmi Türkçesi eserlerinin dilinden uzaklaşmıştır.

Eski Türkçeden beri "gibi" anlamında oldukça yaygın olarak kullanılan *tég* edatı, Harezmi Türkçesinde *tég* şeklinde korunmuştur. Bu edatın *dég* şekli, yalnızca *Kıyasü'l-Enbiyâ*'da görülür. Nevayi Dönemi eserlerinde *dik* şeklinde kalıplaşan ve *tig* şekli nadiren görülen edatın *tég* veya *dék* şeklinde iki farklı yazımı, Harezmi ve Çağatay sahası için ayırt edici nitelik taşımaktadır. Zira *tég* edatı, Çağatay Türkçesinin klasik devrinde *dağı*, *digriü*, *digin*, *digünçe* edatları gibi /t-/ > /d-/ değişmesi ile görülmektedir. Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserlerinde her iki şekli ile görülen edatın *tég* biçimi, Harezmi sahasındaki eski yazımı, *dék* biçimi ise Çağatay sahasındaki yeni yazımı göstermektedir. Edatın *tég* ve *dék* şeklindeki yazımları aşağıdaki gibidir.

	dék	tég
Lutfi Divanı	33	247
Sekkâkî Divanı	2	118
Dehname	4	107
Şeyhzâde Atâyî Divanı	66	55
Taaşukname	8	9
Gedâyî Divanı	70	82
Mahzenü'l-Esrâr	0	14
Keşfü'l-Hüdâ	111	2
Gülistan Tercümesi	112	3

Çağatay Türkçesinde /t-/ > /d-/ değişmesi ile kalıplaşarak kullanılan bir diğer edat, *dağı* < *tağı*'dır. Edatın *tağı* şekli Semerkand-Herat ekolü şairlerinde neredeyse hiç kullanılmamıştır. *Lutfi Divanı*'nda yalnızca 2 örnekte görülen *tağı* dışında *Sekkâkî*, *Atâyî* ve *Yusuf Emirî*, *Seyyid Ahmed Mirza* gibi şairlerin eserlerinde edat hep *dağı* şeklinde kullanılmıştır. Fakat *Keşfü'l-Hüdâ*'da 2 *dağı*'ya karşı *tağı*, 332 defa; *Gülistan Tercümesi*'nde 1 *dağı*'ya karşı 234 *tağı* kullanılmıştır. Bu hususta, Semerkand-Herat ekolü dışında yazılan eserler, eski biçimi korumakta daha tutucudur.

2.4.2. bol- ve ol- Fiilleri

Harezmi Türkçesi ile Çağatay Türkçesini birbirinden ayıran dil özelliklerinden bir diğeri *bol-* ve *ol-* fiillerinin kullanımınıdır. *Ol-* fiili, Harezmi Türkçesi eserlerinden yalnızca *Kıyasü'l-Enbiyâ*'da şu iki örnekte görülür: *helâl ol-* [78v/18]; *vebâl ol-* [78v/19]. Çağatay Türkçesinde ise Oğuzcanın tesiri ile Nevayi dilinde dahi karşılaşılr. Klasik devir öncesi eserlerinden *Lutfi Divanı*'nda *bol-* 608, *ol-* ise 83 defa kullanılmıştır. *Lutfi* ile çağdaş olup Herat'ta veya Herat'a

komşu illerde yazılan eserlerden *Letâfethâne*'de 7 kullanılışını gördüğümüz *ol-* fiili, *Taaşuknâme*'de 115 *bol-* yanında 9 defa, *Mahzenü'l-Esrâr*'da 105 *bol-* yanında 13 defa yer alır. Bu konuda dikkati çeken bir başka husus, Lutfi'nin daha genç çağdaşı Gedâyî divanında *bol-* 464 defa, *ol-* ise 86 defa kullanılmıştır. *ol-*'in Çağataycada kullanılışı Nevayi'ye kadar azalarak devam eder fakat tamamen ortadan kalkmaz (Karaağaç, 1997, s. XXII-XXIII).

2.4.3. Yeterlik Çekiminde *al-* ve *bil-* Yardımcı Fiillerinin Kullanımı

Harezmi Türkçesi ile Çağatay Türkçesini birbirinden ayıran temel özelliklerden bir diğeri yeterlik fiilleridir. Harezmi Türkçesi metinlerinde yeterlik fiili olarak *bil-* ve *u-* yardımcı fiilleri kullanılır. *al-* yardımcı fiili, Harezmi Türkçesi eserleri arasında yalnızca *Kıyasü'l-Enbiyâ*'da görülür. Çağatay Türkçesinde ise yeterlik fiili *al-*'dir. (bk. Toprak, 2005, s. 196-202; Argunşah, 2017, s. 210). Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserlerinde çoğunlukla *bil-* yardımcı fiili kullanılmıştır. Hatta *Sekkâkî Divanı*'nda, Ahmedî'nin *Telli Sazlar Münazarası*'nda, *Taaşukname* ve *Gülistan Tercümesi*'nde yeterlik çekiminde hep *bil-* yardımcı fiili kullanılmıştır. Bu durum, Oğuzcanın Çağatay Türkçesine tesir ettiği birkaç hususiyetten biridir.

	bil-	al-
Lutfî Divanı	8	1
Sekkâkî Divanı	5	Ø
Dehname	Ø	4
Ahmedî Telli Sazlar Münazarası	2	Ø
Taaşukname	2	Ø
Gedâyî Divanı	5	5
Mahzenü'l-Esrâr	8	Ø
Keşfü'l-Hüdâ	14	1
Gülistan Tercümesi	25	Ø

2.4.4. {-Xr} Geniş Zaman Eki / {-mİş} Öğrenilen Geçmiş Zaman Eki + {Am}

ay yüzi vü uzun saçı fikride 'ömr hōş giçer / min bilürem köngül dāğı kim bu ni mäh u sāl irür [555]; ol kuyas yüzüngdin ayru yangı ay tig bolmuşam / kim qalurğa özge yoktur bir zamān tābım mening; hāk-i pāyı kim anga zülfi tiger köp isterem / ya mini toprak ya rızq-ı perişān tartadur (Lutfî 555, 928, 653) gibi örneklerde karşılaşılan ve Eckmann'ın ifadesiyle (2014, s. 134) Azericeden alınmış fiil şekillerinden biri olan bu çekim, Yusuf Emirî ve Atâyî'nin eserlerinde görülmez. Fakat Lutfî (17), Sekkâkî (1) ve Gedâyî (21)'nin eserlerinde toplam 39 örneğine rastlanır. Bu fiil çekiminin *Gülistan Tercümesi*'nde görülmemesi, *Keşfü'l-Hüdâ*'da ise yalnızca 2 örnekte yer alması, yapının bir ağız unsuru olarak Çağatay yazı diline sızdığını fakat tutarlılık sergilemediğini göstermektedir.

2.4.5. {-A} İstek Eki

Çağatay Türkçesinde umumiyetle iki tip istek çekimi kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi 1. şahısta kullanılan {-A)y}, {-A)yın}, {-A)yIm}; ikincisi ise gelecek zaman çekiminde de kullanılan {-GAy} / {-GA} + şahıs zamiri şeklindedir. Bu kullanılışın dışında Oğuzcadan geçen {-A} istek ekinin Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserlerinde kullanıldığı da görülmektedir.

ay qarakçı közli dil-ber eyle bil / cān aya min sin kibi cānānedin (Lutfî 2641); *yüzüng hayālî köngülge tigürdi pervāne / kim ol muhabbet otı içre cān bile yana* (Sekkâkî 455); *niyāzım bu durur kim öz quluqını / unutup sehl ola yād eyle geh gāh* (Gedâyî 2418); *mining meclisimde gāh ayak başqa qoyalar ve gāh baş ayakqa* (Beng ü Çağır 331b); *Dıraht, secde kılp yolnu şikāf kıla, butaqları bir haqq yaza yavuş kelip* (Keşfü'l-Hüdâ 210/5); *bizing ebnā'-yı cinsdin mülük*

hıdmetide sözni ok dök rāst ok sözlemegünçe ya dök eğri kıla neciy peydā siyāset kılıçka müstahak bolur (Gülistan Tercümesi 7b/5).

Eski Türkçenin gelecek zaman eki {-gAy} ve {-gA}, Batı Türkçesine {-A} şeklinde ve gelecek zamandan çok istek ifadesiyle geçmiştir. Ek, Batı Türkçesindeki yeni şekil ve ifadesiyle Lutfi tarafından da kullanılmıştır. Lutfi ve çağdaşlarından Nevayi'ye kadar azalarak devam eden bu istek çekimi, Nevayi'den sonra terkedilmiş ve zaten eski şekil ve ifadesiyle devam ettiren Doğu Türkçesi, istek ifadesini Eski Türkçede olduğu gibi {-gAy} ve {-gA} gelecek zaman ekinin bünyesinde sürdürmeyi tercih etmiştir (Karaağaç, 1997, s. XXVI).

2.5. Çağatay Türkçesinin Klasik Devir Öncesi Yazılan Eserlerinde Saha Farkından Kaynaklanan Dil Özellikleri

2.5.1. /-d-/li Yazımların Devam Etmesi

Lutfi, Sekkākî, Atâyî, Ahmedî, Gedâyî, Seyyid Ahmed Mirza gibi sanatçılar, Semerkand-Herat ekolüne mensuptur. Bu sebeple, mebhüs sanatçıların dilinde eski bir yazım özelliği olan /d/ li yazımlar birkaç istisna dışında korunmamıştır. Semerkand ve Herat ekolünün dışında yazılan eserlerde ise /-d-/ sesinin daha çok korunduğu görülmektedir. Mesela *Gülistan Tercümesi*'nde *edgü* 42, *içi* 26, *ıd-* 8, *kağgu* 9, *kağaş* 4, *keğin* 47 kez kullanılırken bu kelimelerin *eygü*, *ıye*, *ıy-*, *kaygu*, *kayaş*, *keyin* şekillerine rastlanmaz. *Gülistan Tercümesi*'nde /-d-/ ~ /-y-/ kullanımı şöyledir:

Gülistan Tercümesi

adırl ~ ayrıl- "bir yerden, bir kimseden, bir şeyden uzaklaşmak"	Ø-2
adırlış- ~ ayrılış- "karşılıklı ayrılmak"	Ø-1
boğ ~ boy "boy, vücut, beden"	Ø-2
edgü ~ ödügü ~ eygü "iyi"	42-3-Ø
edgölüg ~ eygölük "iyilik"	4-1
éđi ~ ıye "sahip; Rab"	26-Ø
ıd- ~ ıy- "göndermek, yollamak"	8-Ø
kağgu ~ kaygu "kaygı, üzüntü"	9-Ø
kağaş ~ kayaş "akraba, hısım"	4-Ø
kağguluğ ~ kayguluğ	1-Ø
kağgusuz ~ kaygusuz "kaygısız, tasasız"	1-Ø
keđ- ~ key- ~ kèy- "giymek"	1-6-6
keğgölük ~ keygölük "giymeklik, giyecek"	1-Ø
keğin ~ keyin "sonra"	47-Ø
keğür- ~ keydür- "giydirmek, üstüne geçirmek"	Ø-1
keğim ~ keyim "giyim, giysi"	Ø-1
keğür- ~ keyür- "giydirmek"	Ø-1
koç- ~ koy- "bırakmak"	4-18
kuğuğ ~ kuyuğ "kuyu"	7-Ø
küdeğü ~ küyegü "güvey, damat"	2-Ø
küdez- ~ küyez- "gözetmek, korumak"	3-Ø
toğ- ~ toy- "doymak"	Ø-1
uğı- ~ uyı- "uyumak"	1-Ø
uğığuçı ~ uyığuçı "uykucu, uyuyan"	Ø-1
uğık ~ uyku "uyku"	Ø-9
uğıkla- ~ uyukla- "uyuklamak"	Ø-4
yadağ ~ yayak "yaya"	1-1
yod- ~ yoy- "yok etmek, silmek, ortadan kaldırmak"	1-Ø
yodsat- ~ yoysat- "yok ettirmek, sildirmek, ortadan kaldırmak"	Ø-1

/-d/ sesinin Çağatay sahasında, XVI. yüzyılın son çeyreğinde yazılmış bazı eserlerde dahi kullanımın sürdüğü görülür. Mesela, *Yakûb-ı Çerhî Tefsiri*'nde (yazılış tarihi: 1585) *edgü*

“iyi, güzel” (4 defa) *Rahman atlıg şıfatı birle gür içinde yalğuzlukda aning edgü iş ve mihribānı turur* [5a/7]; *ma'nāsı ol bolur kim sipās ve sitāyış ya'ni barça edgü ögmeklikler ya'ni yahşı şıfatlar birlen Allāh te'ālāga sezāvār turur* [5b/7]; *ya'ni edgü mihribān bakışlağucu ve esrū yahşı bakışlay turğan turur* [5b/10]; *miskin ve yetimge ve yesirge ve bu bendelerning edgü şıfatları bu kim turur* [108a/15]; **İdi** (5 defa) “Tanrı” *Rahman İdiğa boyun süngan beyt bir cemā'at közi yaşlı* [2b/4]; *Māsivallāhdın unuğan, İdi zikri birle könglin avuğan* [2b/10]; *Öz habibinga va'de itti kim alarğa kıyāmet kün(i)nde 'azāb itküsimén ve İdi yād kıldı* [38b/5]; *İdi te'ālā kıyāmet küninging heybetindin yād kıldı erse ve alarnıg kim kıyāmet küninge inanmay tururlar* [46a/11]; *Ay nürü İdi zikri bile artıladur* [81b/4] **kédin** “sonra” (25 defa) *Anga tağı bergey. Anda kédin haqdın nidā kélgay* [56a/11]; *'azābdın kédin késilgil ve kil butlardın ve kil şirkdın ve kil barça günāhlardın.* [95a/13]; *ve kaçan kökler yarılrsa ve birbirindin ayrılrsa ve pāre pāre bolsa zerre zerre bolsa anda kédin yok bolsa* [114a/10]; *bozun bolğay anda kédin yer titrep yarılğay yétinçi yerge tégrü ve körüngey ve 'azim yéller peydā bolğay* [136a/16] **kuğuk** “kuyu” (2 defa) *andın song tirig anı bir kuğukğa salur érđi ve kuğuknı tofrakğa toldurur érđi* [136b/11] gibi örneklerde /-d-/'li yazımların hâlâ kullanılıyor olması, Karahanlı-Harezmi yazı geleneğine kısmen bağlı kalındığını gösterir.

2.5.2. /-w-/'li Yazımların Devam Etmesi

/w-/'li yazımlar *Gülistan Tercümesi*'nde şu örneklerde görülür: *Meliki, mülükıdın kış künde evindin awka atlandı.* [69b/8], *Könglini helākka koyup hayātıdın nevmid bolmışıda bir pādşāh-zāde, awlayu bu kuğukğa keldi* [66b/10], *Sen ewüing içre şayd kılsañan* [67a/13], *Cihān sanga tar mu boldı érđi kim munung tek yā ewidin nēmerse oğurlar sēn?* [41b/5], *Bu sözni eşitmişing yok mu kim yolda ewe yörip harmaqdın āheste barmağ edgürek dēmişler* [91a/1], *Kaçan düşmān peydā boldı erse uruş peydāsıdın allındağı dostlar, arka ewürdiler.* [17a/11], *Hiç nā-kes önginde nefsing için kol kawuşturma* [58a/4], *Eger kiş i sawung dek bir bil[se]ng sēn aytıl...* [110b/13], *Yana tört tayıfeni dört kimesne sewmesler.* [31a/5], *Melik, zāhidni bu hāl üze körüp sewünüp aytur.* [48a/12], *Qayı yerde bulunsa süçüg suw cin ü ins ü tuyür cem' olur* [20a/10], *Bir oğrı sāyılka aytur kim: Uwtanmas mu sēn bir direm için tegme le'imge elig uzatur sēn?* [62b/5], *Bizdin eşitgen sözdin köngülde süz peydā kıлмаğıl kim bu yawuqda bir oğrı, özini şālihler süreti birle tezyin kılıp ...* [37b/5], *Zihi, yawuz kişiler kim sengni bağlap segni boş koyup tururlar* [70b/12].

2.5.3. Geniş Zaman Çekiminde Kullanılan {-yUr} Eki

Semerikand ve Herat'ta yazılan eserlerde bir örnek dışında tanıklanmayan bu ek, yazıtlardan itibaren kullanılmaktadır: *anta kalmışı yir sayu kop toru ölü yoriyur ertig* (Köl Tigin Güney 9) (Ercilasun, 2016, s. 504). Fakat ekin kullanımı Eski Türkçede diğer geniş zaman eklerine nazaran seyrek. Daha çok Harezmi Türkçesi eserlerinde kullanılmıştır. Ek, Çağatay Türkçesi Dönemi'nde Kıpçakça bir unsur olduğu için kullanımdan düşmüş olmalıdır. Ekin Kıpçakça bir unsur olduğunu, tarihî Türk dili alanında yalnızca Gregoryan Kıpçak Türkçesinde devam etmesi kanıtlamaktadır: *algışlısen, ki olturupsen k'yeropelarda da bahıyirsen tibsizkik'ka ... algışliyirbiz seni da haybat'lıyirbiz ari at'ıñni seniñ ...* (Alğış Bitigi, 75/11-160/1-2).

Geniş zaman çekiminde kullanılan {-yUr} eki, Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserlerinden yalnızca *Keşfü'l-Hüdâ* ve *Gülistan Tercümesi*'nde tanıklanmaktadır. *Gülistan Tercümesi*'nde 41, *Keşfü'l-Hüdâ*'da 4 defa kullanıldığı saptanan ekin yalnızca bu iki eserde

kullanılması, eserlerin yazıldığı saha ile ilgilidir. *anlar malige hasret yéyür sen* (104b/2). *pādšāh ni'meti birle perverde bolğan üçün tileyür men* (23a/3). *sultān miħmānlıqıdın kélip tã'am tileyür sen* (38b/4). *devletide tã'amı fazlasını dostlar birle yéyür sen* (29b/7). (Gülistan Tercümesi). Ekin *Gülistan Tercümesi*'ndeki kullanımını Harezmi Türkçesi eserlerinde olduğu gibidir. Fiil kök veya tabanlarına hem {-r} hem {-yUr} gelebilmektedir:

tilerler ~ tileyürler: *tācirler bizā'at bahāsın tilerler* (36b/2); *taķı dādnu pādšāhdın tileyürler* (22a/4). **yıǵlar ~ yıǵlayur:** *yıǵlar ne dem içre hiç külmes* (54a/1); *ol 'ömride külmes taķı köp yıǵlayur* (108b/8). **menzer ~ menzeyür:** *şāhib-hüner er güherka menzer* (8b/4); *ey ferzend daħl suǵa menzeyür ...* (95a/13). **yér ~ yéyür:** *...tã'am yiyür andın néçeme boldısa...* (35b/2); *... özge ne kađǵu yér ...* (64b/8). **ohşar ~ ohşayur:** *yā yed-i süflā yed-i 'ulyāǵa kaçan ohşar* (101b/13); *körüngler ādemika ohşayur mu* (62a/13).

2.5.4. {-yU} ve {-y} Zarf-Fiil Ekleri

Harezmi ve Çağatay Türkçesi arasındaki saha farklarından biri de {-yU} ve {-y} zarf-fiil ekleridir. Harezmi Türkçesinde yaygın olarak kullanılan {-yU} zarf-fiil eki, Çağatay Türkçesinde kısalarak {-y} şeklini almıştır. Eckmann, {-yU} zarf-fiil ekinin şiirde vezin icabı nadiren kullanıldığını belirtse de *Gülistan Tercümesi*'nde {-y} zarf-fiil eki hiç geçmez. *Keşfü'l-Hüdā*'da ise yalnızca iki örnekte rastlanır: *éşiking tofrakı kadrin tilep mengü suyu tün küm tiley bel cān bérıp tapmay uyalmakdın nihān boldı* [19/3], *barça baş açıp yıǵlay turǵan uçurda* [28/8]. Bu iki eserde ek {-yU} olarak devam etmiştir. *Sekkākī Divanı*'nda {-yU}'lu iki örneğe rastlanır: *körgil maħalnu bolsa yıraǵ korķa titreyü / bu ħasta cānıdın oķı köp midħat u senā* [Sekkākī, 57]. *köngülününg mühresin koydı degā oynayu şeş-derde / daǵı ni naķş kultürgüsi bilmes min felek tāsı* [Sekkākī, 534]. Semerkand ve Herat çevresinde yazılan eserlerde zarf-fiil eki {-yU}'nun kullanımı oldukça azalmış, bunun yerini {-y} almıştır. Fakat bu muhit dışında yazılan eserlerde {-y}'nin nadiren kullanıldığı hatta hiç kullanılmadığı görülür. Bu durum, ekin {-yU} ve {-y} şeklinin iki ayrı ağız özelliği olduğunu gösterir.

2.5.5. *ıda bir-* “Göndermek” Terkibinin *yiber-* Şeklinde Kaynaşması

Eckmann'ın belirttiği hususiyetlerden biri olan *ıda bir-* “göndermek” terkinin *yiber-* şeklinde kaynaşması, Semerkand ve Herat çevresinde yazılan eserler için geçerlidir. *Keşfü'l-Hüdā*'da 10, *Gülistan Tercümesi*'nde 4 defa *ıda bir-* şeklinde yazılan kelime, yalnızca 1 defa *yiber-* şeklinde kaynaşmış hâli görülmektedir.

3. Değerlendirme

Bir yazı dili, oluşma evreleri açısından değerlendirildiğinde dil dışı şartların yazı dilinin oluşma evrelerinde etkin rol oynadığı görülür. Dil dışı şartlar siyasi, ekonomik, coğrafi durumu da içine alan dil ile doğrudan bağlantılı olmamasına rağmen dilin gelişme süreçlerini etkileyen unsurlardır. Bir yazı dilinin oluşabilmesi için o yazı dilini kullanacak olanların siyasi bir birlik içinde kültürel ortaklığa sahip olması gerekir. Kültür merkezlerinin inşası ve devlet adamlarının sanatçıları desteklemesi ile büyük sanatçıların yetişmesi için uygun ortam hazırlanmış olur. Bütün bu etkenler, uzun bir sürecin ardından yazı dilinin itibar kazanmasını ve yüzyıllar boyunca kullanılmasını sağlar. Bu durumu, Türk dili tarihinin her döneminde görmemiz mümkündür. Oğuzlar Anadolu'ya geldiklerinde bir yazı dili kurulabilecek ortam mevcut değildi. Bu sebeple de Anadolu'da en az 200 yıl boyunca Oğuzcaya dayalı bir yazı dili kurulamadı. Beylikler Dönemi'nde yaşanan gelişmelerle birlikte Oğuzcaya dayalı bir yazı dili

inşa edilmeye başladı. Osmanlı Devleti'nin Anadolu'da diğer beyliklere son vererek siyasi birliği sağlamasının ardından Osmanlı Türkçesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun hâkimiyet sahasında kalan bütün Türklerin yazı dili hâline geldi. Mesela Kırım'da yaşayan Kırım Tatarları konuşma dillerini muhafaza etmekle birlikte yazı dili olarak prestijli Osmanlı Türkçesini kullandılar. Osmanlı Türkçesinin gelişme aşamalarını düşündüğümüzde bütün bu süreç, 400 yıl gibi bir süre zarfını kapsamaktadır.

Çağatay Türkçesi de Oğuzca ile benzer tarihî aşamalardan geçerek bir yazı dili hâlini almıştır. Bu hususta Eraslan'ın görüşleri ehemmiyetlidir: “Çağatay edebî dilinin teşekkülünde müşterek Orta Asya yazı dilinin ve Moğol istilasından sonra mahallî şive karışmalarının büyük ölçüde rolü olmuştur. Bu teşekkülde İslam kültürü ile Fars edebî dilinin tesirini de hesaba katmak gerekir. Çağatay yazı dilinin temelini ve teşekkülünü belli bir sebebe bağlamayı isabetli bulmamaktayız. Edebî dil her şeyden önce kültürle ilgilidir. Bu bakımdan Orta Asya kültür hayatının Çağatay edebî dilinin teşekkülünde önemli bir rol oynadığına inanıyoruz. Yeni kültür merkezlerinde gelişen ve Nevayî ile klasik bir hâl alan Çağatay yazı dilini sadece Uygur kitabet diliyle veya Ahmed-i Yesevî'nin canlı halk diline dayanan hikmet dili ve üslubuyla izah etmek mümkün değildir. Bu edebî dilin oluşmasında Karahanlı Türkçesinin yanında Harezmi ve Altın Orda sahalarındaki Türkçenin rolünü de unutmamak gerekir. Daha ziyade Maverâünnehr'de gelişip Timurular zamanında klasik bir seviyeye ulaşan Çağatay yazı dili birçok Çağatay yazarı ve şairinin gayretleriyle bir hazırlık döneminden sonra oluşmuştur” (Eraslan, 1999, s. 11-12). Çağatay Türkçesinin kökleri Karahanlı yazı diline dayansa da Moğol fütuhâtı, Çağatay ulusunda baş gösteren taht mücadeleleri, yaşanan savaşlar ve göçler Türk yazı dilinin Türkistan sahasında gelişmesini sekteye uğratmıştır. XI. yüzyılda Türk dünyasının kültür merkezi Kâşgar ve çevresi idi. Moğol fütuhâtının ardından Altın Orda Devleti'nin Harezmi ve Deşt-i Kıpçak'taki hâkimiyeti; siyasi, ticari, ekonomik vs. açılardan giderek güçlenmesi, İslamiyet'in Altın Orda Devleti tarafından kabulü, Harezmi ve Altın Orda şehirlerinin Türk dünyasının yeni kültür merkezleri hâline gelmesini sağlamıştır. Bu coğrafyada Karahanlı yazı geleneğine dayalı, fakat bir taraftan da yeni lehçe özelliklerini ihtiva eden Harezmi Türkçesi doğmuştur. Harezmi Türkçesi eserleri, Timur tarih sahnesine çıkmadan (1370) evvel yazılmıştır. Harezmi Türkçesi eserlerinin yazıldıkları tarihler şu şekildedir: *Kıyasü'l-Enbiyâ* (1310), *Nehcü'l-Ferâdis* (1358'ten önce), *Mu'ini'l-Mürîd* (1313), *Satırarası Kur'an Tercümeleri Hekimoğlu Nüşhası* (1363), *Meşhed Nüşhası* (1337), *Hüsrev ü Şirin* (1341), *Muhabbetname* (1353)⁵. Çağatay ulusunu siyasi bir birlik altında toplamayı amaçlayan Timur'un yaptığı seferler, Harezmi ve Altın Orda coğrafyasındaki eski kültür merkezlerinin yıkılmasına sebep olmuştur. Timur'un Harezmi ve Deşt-i Kıpçak üzerine yaptığı seferlerin Türk dili açısından neticelerini Harezmi-Altın Orda Türkçesi eserlerinin yazıldığı tarihlerden anlamak mümkündür. Harezmi ve Altın Orda'da yaşanan taht mücadeleleriyle ortaya çıkan karışıklık, 1372'den 1388'e kadar Harezmi'e yapılan beş ve 1391'den 1396'ya kadar Deşt-i Kıpçak'a yapılan üç sefer bölgenin siyasi, ticari ve kültürel vasfını yitirmesine ve neticede eski kültür merkezlerinin yıkılmasına sebep olmuştur.

Timur ve oğlu Şahruh bir taraftan eski kültür merkezlerine yıkım getirirken diğer taraftan Semerkand ve Herat gibi şehirleri tarihin gördüğü en medeni şehirler hâline getirmeyi amaçlamış, bu şehirlere inşa ettirdikleri eğitim, kültür, ticaret vs. amaçlı yapılarla birlikte

⁵ Yazılış tarihleri kesin olarak bilinen eserler. *Mukaddimetü'l-Edeb*, bir sözlük olması hasebiyle yazı dilini temsil etmez. Altın Orda sahası eserleri arasında gösterilen *Miracname*'nin dili, Harezmi Türkçesinden ziyade Çağatay Türkçesidir. *Sirâcu'l-Kulûb*'un mevcut yazmaları geç döneme aittir.

şehirleri mamur etmişlerdir. Bu sırada Harezm ve Deşt-i Kıpçak'ta yaşayan sanatçılar ve zanaat erbabı Maverâünnehr ve Horasan'ın merkezi olan Semerkand ve Herat'a getirilmiştir. Timur ve Şahruh Dönemi'nde yaşanan gelişmelerle birlikte, Türk dünyasının kültür merkezi artık Semerkand ve Herat olmuştur. Semerkand ve Herat'ın XV. yüzyıldan itibaren Türk dünyasının yeni kültür merkezleri olması, bu coğrafyada Karahanlı-Harezm yazı diline dayalı fakat aynı zamanda yerel dil özelliklerini ön plana çıkaran yeni bir yazı dilinin doğmasına vesile olmuştur. Nitekim Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eser veren mühim isimleri ya Semerkand ya da Herat'ta yetişmiş ve hayatlarının büyük bir çoğunluğunu bu şehirlerde geçirmişlerdir. Bu şairlerden Sekkâkî, Semerkand'da; Atâyî, (Belh'te doğmasına rağmen) Semerkand ve Herat'ta; Lutfî, Gedâyî ve Yusuf Emirî Herat'ta yaşayıp eser vermiştir. Kurulan yeni kültür merkezlerinde devlet adamları sanatçıları desteklemiş ve büyük sanatçılar yetişmiştir. Büyük sanatçıların yetişmesi, yazı dilinin saygın hâle gelmesini sağlamış ve Çağatay yazı dili yüzyıllar boyunca Çağatay ulusunun olduğu coğrafyada kullanılmıştır. Nevayî'nin Türkçeyi sonsuz bir tutkuyla savunması, Farsça şiir yazan Türk şairleri eleştirmesi ve Türkçenin edebî dil açısından en az Farsça kadar yetkin olduğunu ve pek çok hususta Farsçadan dahi üstün olduğunu düşünerek eserlerini Türkçe yazması; Timur'un kurduğu devlet kısa ömürlü olmasına hatta Timurluların ardından Türkistan coğrafyasında siyasi birliğin yeniden parçalanmasına rağmen Nevayî Dönemi'nden sonra yetişen sanatçıların Nevayî dili ile yazmayı itibar kabul etmelerini ve Çağatay yazı dilinin yeni yazı dillerinin ortaya çıktığı döneme kadar kullanılmasını sağlamıştır⁶.

4. Sonuç

Semerkand ve Herat'ta gelişme gösteren yazı dili, bir taraftan eski unsurlara bağlı kalmış, diğer taraftan yeni unsurlarla Harezm Türkçesinden farklı bir yapıya kavuşmuştur. Eckmann, Çağatay Türkçesi üzerine hazırladığı makalelerde, kendi ifadesiyle 'Çağatayca'yı Orta Asya İslam-Türk yazı dilinin önceki devirlerinden ayıran başlıca fonetik ve morfoloji hususiyetleri'ni 27 madde hâlinde açıklamıştır. Bizim çalışmamızda Eckmann'ın belirlediği dil

⁶ Çağatay Türkçesi, Timurlular Devletinin yıkılmasının ardından Hindistan'da da bir yazı dili olarak kullanılmıştır. Çağatay Türkçesinin Hindistan'a uzanan yolculuğu hakkında şunlar söylenebilir: Türklerin Hindistan'ı idaresi altına alması, Gazneliler Devleti (963-1186) Dönemi'ne rastlar. Bugünkü sınırlarla Afganistan / Kâbil'in güneybatısında kalan Gazne şehri Gaznelilerin merkezi konumundaydı. Sebüktegin ile Hindistan'a başlayan akınlar Sultan Mahmud Dönemi'nde devam etti. Sultan Mahmud'un seferlerinden elde ettiği ganimetlerle Gazneli Devleti, devrindeki öteki İslam devletleriyle ölçülemeyecek derecede zenginleşmişti. Ayrıca Sultan Mahmud, meşhur gaza seferiyle Hind ülkesinde yüzyıllarca sürecek olan Türk hâkimiyetinin temelini atmıştı (Merçil, 1989, s. 28). Türkler X. yüzyılın sonlarından itibaren Hindistan'ın kuzey bölgelerini kontrol altına almış olmalarına rağmen bu bölgede Türk dili ve kültürüne dayalı bir edebiyat kurulamadı. Bunun en büyük sebebi, muhakkak ki Hindistan gibi bir coğrafyanın içinde yönetici Türklerin yerel halk karşısında sayıca azlığı idi. Babür İmparatorluğu'nun kurulup fiili olarak Evrenzib Dönemi'ne (1658-1707), kâğıt üstünde ise XIX. yüzyılın ortalarına kadar yaşamasında Timur'un Hindistan seferleri etkili oldu. Babür'ün saltanatından önce atası Timur, Hindistan'ı zapt etti. Timur, ayak bastığı yerlerde kendisinden önce ne varsa yakıp geçti. Bu durumu, Grenard şöyle anlatır: "Timur'un Hindistan seferi, iki asırlık eserleri mahveden, korkunç bir kasırga oldu. Katliamların ardından açlık ve veba geldi; hayvanların onda biri telef oldu. Tarlalar terk edildi. İçtimai teşkilat yıkıldı, siyasi otorite kırıldı" (1992, s. 141). Timur'un Hindistan seferleri, bir taraftan devletin kasasını doldururken diğer taraftan Çağatay Türkçesinin Hindistan'da da bir yazı dili olarak kullanılmasına zemin hazırladı. Babür, anne tarafından Cengiz Han'ın baba tarafından ise Timur'un soyundan geliyordu. Kurduğu imparatorluk ile haleflerine bir yandan büyük Orta Asya fatihi Timur'a, diğer yandan Çağatay Türkleri aracılığıyla Cengiz Han'a kadar uzanan seçkin bir soy mirası bırakmıştı. Babürlü hanedanı, soyunu Timur'a dayandırmakla olağanüstü hükümdarlar ve fatihlerden gelen kusursuz bir meşruiyet iddiasına sahip oldular (Richards, 2021, s. 29). Çağatay ulusunun yazı dili olan Çağatay Türkçesi, Hindistan'da kökenini bir taraftan Cengiz Han'a diğer taraftan Timur'a dayandıran Babür ile kullanılmaya başlandı. Babür, ardında bir imparatorlukla beraber bizzat kendi kaleminden çıkmış başta hatıratı olmak üzere bir divan ve ve bir fıkıh kitabı bıraktı. Çağatay Hanlığı, XIV. yüzyılda yıkılmadan evvel İslamiyet'i kabul etmişti. Babürlüler de geleneksel sünni İslam inancına mensup olarak İngiliz işgaline kadar Hindistan'da hüküm sürdüler.

özellikleri esas alınmış ve her bir özelliğin klasik devir öncesinde yazılan eserlerdeki durumu incelenmiştir. İncelememize göre, Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserleri ile Harezmi Türkçesi eserlerinin dilini birbirinden ayıran 10 temel hususiyetten söz etmek mümkündür. Semerkand ve Herat civarında yazılan eserlerde şu özellikler görülmez:

- /d/'li yazımlar birkaç istisna dışında;
- /w/'li yazımlar;
- Bilinen geçmiş zaman 1. çokluk şahıs çekiminde kullanılan {-dXmXz} eki;
- Geniş zaman çekiminde kullanılan {-yUr} eki bir örnek dışında;
- Geniş zamanın olumsuz çekiminde kullanılan {-mAz} eki;
- {-dAçI} ve {-(X)gII} sıfat-fiil ekleri;
- {-mAdIn} zarf-fiil eki;
- {-dI + kişi eki + erse} yapısı bazı istisnalar dışında;
- {-sA + şahıs zamiri} kalıbındaki şart kipi;
- Yeterlik çekiminin {*uma-} ile yapılan olumsuz şekli

Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserleri, şu hususlar açısından Harezmi Türkçesine yakındır ve belirtilen hususiyetler, daha çok Nevayi dilinde görülür:

- İkinci hecenin yuvarlak vokalinin tesiriyle ilk hece vokalinin yuvarlaklaşması;
- Sedasızlaşma;
- *éw* ve *éwür-* gibi kelimelerde /éw/ ses öbeğinin /öy/'e dönüşmesi;
- /-p-/ > /-f-/ değişmesi;
- {+AgU} ekinin {+Av} şekline dönüşmesi.

Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserlerinin dilinde *ti-* > *di-*; *tég* > *dég*; *tağı* > *dağı* gibi kelimelerde görülen /t-/ > /d-/ değişmesi; *bol-* ve *ol-* yardımcı fiillerinin kullanımı; yeterlik çekiminde *al-* ve *bil-* yardımcı fiillerinin kullanımı tutarlı değildir. *di-*, *dég*, *dağı* ve *ol-* yardımcı fiilin Harezmi Türkçesinde birkaç istisna dışında görülmemesi sebebiyle mebhüs kullanımların Harezmi Türkçesi ile Çağatay Türkçesini birbirinden ayırt edici nitelikte olduğu söylenebilir. Mesela Harezmi Türkçesinde *ol-* yardımcı fiili yalnızca 2 örnekte karşımıza çıkmakta iken Lutfi'de 83, Gedâyî'de 86 defa kullanılmıştır. Bir başka ilginç husus, yeterlik çekiminde klasik devir öncesi eserlerinin *al-* yerine *bil-* yardımcı fiilini daha çok kullanmasıdır. Çağatay Türkçesinin hem klasik öncesi hem de klasik sonrası eserlerinin dili saha farkı açısından değerlendirilmemiştir. Semerkand ve Herat dışında yazılan *Gülistan Tercümesi* ve *Keşfü'l-Hüdâ* bize /d/'li ve /w/'li yazımların devam ettiğini, {-y} zarf-fiil eki yerine {-yU} zarf-fiil ekinin kullanıldığını, {-yUr} geniş zaman ekinin hâlâ kullanılıyor olduğunu, *ıda bir-* terkinin Eckmann'ın belirttiği gibi *yiber-* şekline dönüşmediğini göstermektedir. Bu hususların Semerkand ve Herat civarında yazılan eserlerde tamamlanmış olmasına rağmen bu ekolün dışında hâlâ devam etmesi, saha farkından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple Çağatay Türkçesinin klasik öncesi eserleri değerlendirilirken eserin hangi sahada yazıldığı dikkate

alınmalıdır. Çağatay Türkçesi üzerine oluşan literatürde “Çağatay yazı dilinin Nevayi ile birlikte klasik bir görünüm kazandığı” genel kabul görmektedir. Bu kabulde mebhüs “klasik” ifadesi, bu makaleye mevzu bahis olan dil özelliklerinin standartlaşmasını ifade etmektedir. Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesi eserleri, bir taraftan eski dil özelliklerini korurken diğer taraftan Çağatay yazı dilinin temellendiği diyalektin özelliklerini göstermektedir.

Kaynaklar

- Aka, İ. (2005a). Emir Timur ve imar faaliyetleri. *Makaleler*, C. 1. Ankara: Berikan Yayınevi, 9-12.
- Aka, İ. (2005b). XV. yüzyılın ilk yarısında Timurlularda zirai ve ticari faaliyetler. *Makaleler*, C. 1. Ankara: Berikan Yayınevi, 57-70.
- Aka, İ. (2005c). Mirza Şahrüh zamanında (1405-1447) Timurlularda imar faaliyetleri. *Makaleler* C. 1. Ankara: Berikan Yayınevi, 83-98.
- Aka, İ. (2005d). Timurlular Devleti. *Makaleler*, C. 1. Ankara: Berikan Yayınevi, 181-334.
- Aka, İ. (2005e). Timur sadece bir asker mi idi? *Makaleler*, C. 2. Ankara: Berikan Yayınevi, 113-130.
- Aka, İ. (2020). *Timurlular Orta Asya'nın parlak devri*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Akar, A. (2005). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akar, A. (2010). Lehçe oluşma ve evreleri bakımından Eski Türkiye Türkçesi. *TÜBAR Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVIII, 15-29.
- Alan Akbıyık, H. (2004). Timurluların bilim ve sanata yaklaşımları ve bazı son dönem sanatkarları. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 151-171.
- Alan, H. (2007). *Bozkırdan cennet bahçesine Timurlular (1360-1506)*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Alpay, G. (1973). Yusuf Emiri'nin Beng ü Çağır Adlı münazarası. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 20, 103-125.
- Andican, A. A. (2019). *Emir Timur tarih, siyaset, miras*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi*. *Yeni Türkiye*, 55, 357-373.
- Argunşah, M. (2017; 2021). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ata, A. (2016). *Çağatay Türkçesinin ilk devresi Harezmi - Altın Ordu Türkçesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ata, A. (2019). *Rabguzi Kısasü'l-Enbiya (Peygamber Kıssaları) giriş - metin - dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Canpolat, M. (1995). Çağatay dili ve edebiyatı. *Türkler Ansiklopedisi*, C. 8. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 769-776.
- Chirli, N. (2005). *Ermeni Kıpçakça dualar kitabı Algış Bitigi*. Haarlem: SOTA Türkistan ve Azerbaycan Araştırma Merkezi.
- Çetin, O. (1998). Horasan. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 18, 234-241.

- Dağıstanlıoğlu, B. E. (2018). *Hüseyn-i Hârezmî - Keşfü'l-Hüdâ – Doğu Türkçesiyle yazılmış bir Kaside-i Bürde Şerhi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eckmann, J. (1958). Çağatay dili hakkında notlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 115-126.
- Eckmann, J. (1960). Küçük Çağatay grameri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, X, 41-64.
- Eckmann, J. (1971). *The Divan of Gadā'i*. Indiana University Bloomington.
- Eckmann, J. (1988a). Harezmi Türkçesi. Ankara: *Tarihî Türk Şiveleri*, 173-210.
- Eckmann, J. (1988b). Çağatayca. Ankara: *Tarihî Türk Şiveleri*, 211-245.
- Eckmann, J. (2011). *Harezmi, Kıpçak, Çağatay Türkçesi üzerine araştırmalar*. (Yayıma Hazırlayan: Prof. Dr. Osman Fikri Sertkaya). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eckmann, J. (2012). *Çağatayca el kitabı*. (çev. Günay Karaağaç). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Eraslan, K. (1986a). “Ahmedî Telli sazlar münazarası (Telli Sazlar Atışması).” *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 129-204.
- Eraslan, K. (1986b). XV. yüzyıl Çağatay edebiyatı - Çağatay edebî dilinin ve edebiyatının teşekkülü. *Büyük Türk Klasikleri*, C. III, 59-62.
- Eraslan, K. (1992). Çağatay Şâiri Atayî'nin gazelleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*. 35, 113-164.
- Eraslan, K. (1993). Çağatay edebiyatı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 8, 168-176.
- Eraslan, K. (1999). *Mevlâna Sekkâkî Divanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk bengü taşları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Erdem Uçar, F. M. (2015). *Gedâyî Dîvânı inceleme-metin-dizin-tıpkıbasım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ergene, O. (2017). *Sadî – Gülistan Tercümesi (Çev. Sibîcâbî)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Goca, A. A. (2000). *Haydar Tilbe'nin Mahzenü'l-Esrâr Mesnevisi giriş - metin ve tercüme - dizin*. [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Golubev, G. (2021). *Uluğ Bey*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hacıeminoğlu, N. (2000). *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve dil hususiyetleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İbni Arabşah, *Acâibu'l-Makdûr (Bozkırdan Gelen Bela) Acâibu'l-Makdûr fî Nevâib-i Timûr*. (2012). (Çeviri ve Notlar: Ahsen Batur). İstanbul: Selenge Yayınları.
- İnan, A. (1992). Çağatay edebiyatı. *Türk dünyası el kitabı*. C. III: Edebiyat. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları: 80-102.
- Kaçalin, M. S. (2011). *Niyâzi Nevâyi'nin sözleri ve Çağatayca tanıklar. El-Luğatu'n-Nevâ'iyye ve'l-İstişhādātu'l-Cağatā'iyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Kafalı, M. (2005). *Çağatay hanlığı (1227-1345)*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karaağaç, G. (1997). *Lutfî Divanı giriş-metin-dizin-tıpkıbasım*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaağaç, G. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Kemaloğlu, İ. (2013). Altın Orda Devleti. *Doğu Avrupa Türk tarihi*. (Ed. Osman Karatay - Serkan Acar). İstanbul: Kitabevi.
- Köktekin, K. (2000). *Seyyid Ahmed Mirza – Taaşşuknâme (inceleme-metin-dizin-tıpkıbasım)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Köktekin, K. (2013). *Yûsuf Emiri Dehnâme*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köktekin, K. (2019). *Şeyh-Zâde Atâyî Dîvân*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köprülü, F. (1945). Çağatay edebiyatı. *İslam Ansiklopedisi*, C. 3, 275-285.
- Macit, E. (2021). *Timurlular (1370-1507)*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Merçil, E. (1989). *Gazneliler Devleti tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Nehcü'l-Feradis Uştmahlarning Açuq Yolu (Cennetlerin Açık Yolu)*. (2014). Tıpkıbasım ve çeviri: János Eckmann, yayımlayanlar: Semih Tezcan- Hamza Zülfikar, dizin-sözlük: Aysu Ata. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oruç, C. (2021). *Son Timurlu Hüseyin Baykara (1438-1506)*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Ölmez, Z. (2007). Çağatay edebiyatı ve Çağatay edebiyatı üzerine araştırmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5(9), 173-220.
- Richards, J. F. (2021). *Bâbüür Türk İmparatorluğu tarih, kültür, teşkilat*. (çev. Yasin Tekin). İstanbul: Selenge Yayınları.
- Sertkaya, A. (2002). *Seydî Ahmed Mirzâ Ta'aşşuk-nâme (Eleazar Birnbaum Nüshası) giriş - tıpkıbasım - metin - tercüme - dizin - açıklamalar*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Starr, S. F. (2021). *Kayıp aydınlanma Arap fetihlerinden Timur'a Orta Asya'nın altın çağı*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Şerefüddin Ali Yezdî, *Emir Timur (Zafernâme)*. (Çeviri ve Notlar: Ahsen Batur). İstanbul: Selenge Yayınları.
- Şimşek, Y. (2019). *Harezmi Türkçesi Kur'an tercümesi (Meşhed nüshası [293 No.], giriş - metin - dizin)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şimşek, Y. (2021). Tarihî diyalektoloji araştırmalarında yöntem sorunları: Harezmi Türkçesi ve Kıpçakça. *Orta Türkçe döneminin ilk evresi: Sorunları ve çözüm önerileriyle Harezmi Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 177-203.
- Togan, Z. V. (1981). *Bugünkü Türkili Türkistan ve yakın tarihi*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Toparlı, R. Ve Argunşah, M. (2014). *İslâm Mu'înü'l-Mürîd*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toprak, F. (2005). *Harezmi Türkçesinde fiil*. Ankara.

Uslu, R. (1998). Herat. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 17, 215-218.

Üşenmez, E. (2019). *Mevlâna Yakûb-i Çerhî Çağatay Türkçesi Kur'an tefsiri*. İstanbul: Bilge-Türk.

Yakubovskiy, A. (2021). *Timur ve Timurîler devrinde Semerkand*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Zeki, İ. (2021). *Emir Timur dönemi bilginleri Âlimler, ârifler, tarihçiler, vezirler, kâtipler, şairler, sanatçılar, hekimler*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Extended Abstract

Chagatai Turkish was used as a written language on Chagatai nation lands between the late-14th and late-19th centuries, when new written languages emerged in conjunction with Soviet occupation. Discussions such as when Chagatai Turkish started and ended and which centuries it thrived during the history of Turkish language began with Vámbéry's famous 19th century work entitled *Čagataische Sparachstudien*. With Vámbéry's work, the term 'Chagatai' not only implied the language of the Central Asian Islamic Turkish Literature between the 12th-19th centuries, but also as the Turkic dialects of the Central Asia of Vámbéry's time, and especially for the Uzbek language. Turcophiles such as Radloff and Korş have referred to the relics of post-Uighur Central Asian literature using the term 'Chagatai.' While Samoylovich referred to the term 'Chagatai' as the literary language of Central Asia between the 15th-19th centuries, Köprülü used this term for the 13th-19th centuries. It is possible to notice some characteristic features of Khorezm Turkish in works written in Turkestan from the last quarter of the 14th century until 1465, when Nevayi wrote his first work. Therefore, according to Eckmann's classification, the determination of linguistic features differentiating the Khorezm and Chagatai regions in the works representing the first era of Chagatai Turkish will indicate how the transition from Khorezm to Chagatai Turkish took place in the written language.

The bulk of the literature of the study consists of works from Turkestan written between 1370-1465. In addition to works by noteworthy writers of the Samarkand / Herat school, such as Lutfi, Sekkakî, Şeyhzade Atayi, Yusuf Emirî, Ahmedî, Gedâyî, and Seyyid Ahmed Mirza, Sibîcâbî's *Gülistan Tercümesi* (1397-1398) as well as Hüseyin-i Harezmi's *Keşfü'l-Hüda* (1431), were also included in this study. This study is based on the "main phonetic and morphological features that distinguish Chagatai from previous Central Asian Islamic-Turkish written languages" determined by Eckmann.

Developed in Samarkand and Herat, this written language relied on earlier elements on one hand, while it acquired a unique structure from Khorezm Turkish with new elements. Eckmann elaborated upon the "main phonetic and morphological features that distinguish Chagatai Turkish from previous Central Asian Islamic-Turkish written languages" in a total of 27 articles. The language characteristics determined by Eckmann were taken as a basis in our study, whereas the situation of each trait of works written in the pre-Classic period was examined. According to our analysis, it is possible to point out 10 distinctive characteristics between the language found in pre-Classic Chagatai Turkish works and those of Khorezm Turkish. For instance, the following characteristics were not seen in the works written from around Samarkand and Herat:

- Spellings with *d*, (with a few exceptions);
- Spellings with *w*;
- The{-dXmXz} suffix used in the common past tense 1st person plural conjugation;
- The{-yUr}suffix used in the present tense (except for a single example);
- The{-mAz}suffix used in the negative conjugation of the present tense;
- The{-dAçI} and {- (X)gII} adjective-verb suffixes;
- The{-mAdIn} adverb suffix;
- The{-dI + person suffix + erse} (with some exceptions);
- The conditional in the phrase{-sA + personal pronoun};

- The negative form of proficiency conjugation with {*uma-}

The pre-Classic works of Chagatai Turkish closely resemble Khorezm Turkish in terms of the following aspects, whereas the specified characteristics are more specific to the Nevayi language:

- The rounding of the first syllable vocal with the effect of the rounded vocal of the second syllable;
- Quietness;
- The conversion of the *éw* sound phrase to *oy* in words such as *éw* and *éwüir-*;
- The change ‘-p-’ > ‘-f-’;
- The transformation of {+AgU} into {+Av}.

With works written in the pre-Classic Chagatai Turkish language, *ti-* > *di-*; *tég* > *dég*; the change of ‘-t-’ > ‘-d-’ seen in words such as *takı* > *dağı*; the use of the auxiliary verbs *bol-* and *ol-*; the use of the auxiliary verbs *al-* and *bil-* in the competence conjugation is inconsistent. It can be said that, with the exception of few cases, since the auxiliary verbs *di-*, *dég*, *dağı* and *ol-* are not seen in Khorezm Turkish, the use of *mebhus* distinguishes Khorezm Turkish from Chagatai Turkish. For instance, the auxiliary verb *ol-* appears in only two examples in Khorezm Turkish, while it was used 83 times in *Lutfi* and 86 times in *Gedâyi*. Another intriguing point is that with the competence conjugation, pre-Classic era works incorporated the auxiliary verb *bil-* more than *al-*.

In terms of field differences, the language incorporated in pre-Classic and post-Classic Chagatai Turkish works has yet to be evaluated. In our study, both *Gülistan Tercümesi* and *Keşfü'l-Hüdâ*, which were written outside Samarkand and Herat, indicate that the spellings with *d* and *w* continue, {-yU} adverb suffix is used instead of {-y} adverb suffix, {-yUr} shows that the present tense suffix was still in use, and that the compound *ıda-bir-* had not turned into *yiber-* as Eckmann stated. While these matters were completed in works written in the Samarkand or Herat vicinities, the fact they still prevailed outside of this school is due to the regional difference. Thus, in evaluating pre-Classic Chagatai Turkish works, the region where the work was written also needs to be taken into account.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1572-1591, TÜRKİYE

TOFA TÜRKÇESİNDEKİ RUSÇADAN ALINMA SÖZ VARLIĞI ÜZERİNE

Ahmet DEMİRTAŞ *

Osman KILIÇ **

Geliş Tarihi: 17 Mayıs 2023

Kabul Tarihi: 18 Temmuz 2023

Öz

Rusya Federasyonu'nun İrkutsk bölgesinde yaşayan Tofa Türklerinin konuşma dili olan Tofa Türkçesi, yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan dillerden biridir. Tofa Türkçesi, söz varlığı içerisinde Rusçadan geçen birçok ögeyi barındırmaktadır. Bunların kayıt altına alınması dil tarihi açısından büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada; Tofa Türkçesindeki Rusçadan alınma söz varlığı tespit edilerek bunlar hem transkripsiyonlu biçimleriyle hem de sözlükteki özgün biçimleriyle çeşitli başlıklar altında tematik olarak sınıflandırılmıştır.

Veri tabanı olarak kabul edilen V. İ. Rassadin tarafından hazırlanan "Tofalarsko-Russkiy Slovar 2016 (Tofaca-Rusça Sözlük 2016)" adlı sözlükte yer alan Tofa Türkçesindeki Rusçadan alınma söz varlığı ögelerinin tematik sınıflandırılması sonucunda ortaya çıkan söz varlığı ögeleri şu şekildedir: Veri tabanının tümünün taranmasından hareketle Tofa Türkçesinde 285'i ad, 47 tanesi Rusça sözcüklerden türetilen fiil, 2 tanesi yardımcı fiille kurulan birleşik fiil olmak üzere 334 tane Rusçadan alınma söz varlığı ögesi tespit edilmiştir. Rusçadan alınma 334 sözcükten 47'si fiil, 18'i ad olmak üzere 65 sözcük yapım ekleriyle türetilmiştir. Bu da Tofa Türkçesindeki Rusçadan alınma sözcüklerin %19.46'sının yapım ekleriyle türetildiğini göstermektedir. Söz varlığı ögeleri içinde en fazla 69 adet ile araç-gereç ve eşya adlarıyla ilgili söz varlığı, daha sonra 34 adet ile yiyecek ve içeceklerle ilgili söz varlığı ve yine 33 adet ile yönetim ve toplumla ilgili söz varlığı ögelerinin yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Tofa Türkçesi, Rusçadan alınma söz varlığı, söz varlığı, dil bilgisi.

* Prof. Dr.; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, ahmet_demirta@yahoo.com.

** Doktora Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kilicosmantr@gmail.com.

ON THE VOCABULARY TAKEN FROM THE RUSSIAN IN TOFA TURKISH

Abstract

Tofa Turkish, the spoken language of the Tofa Turks living in the Irkutsk region of the Russian Federation, is one of the languages that is in danger of extinction. Tofa Turkish contains many elements from Russian in its vocabulary. Recording them is of great importance in terms of language history.

In this study; vocabulary taken from Russian in Tofa Turkish has been determined, and these have been classified thematically under various headings, both in their transcribed form and in their original form in the dictionary.

The vocabulary items that emerged as a result of the thematic classification of the vocabulary elements taken from the Russian in Tofa Turkish in the dictionary named "Tofalarsko-Russkiy Slovar 2016 (Tofaca-Russian Dictionary 2016)" prepared by Rassadin, which is accepted as a database, are as follows: Based on the scanning of the entire database, 334 Russian vocabulary items have been identified, 285 of which are nouns, 47 verbs derived from Russian words, and 2 compound verbs formed with auxiliary verbs in Tofa Turkish. Of the 334 words taken from the Russian language, 65 words, 47 of them verbs and 18 of them nouns, are derived with suffixes. This shows that 19.46% of the words taken from Russian in Tofa Turkish are derived with constructional suffixes. Among the vocabulary items, it was seen that there were at most 69 vocabulary items related to the names of tools and goods, then 34 vocabulary items related to food and beverage, and again 33 items related to management and society.

Keywords: Tofa Turkish, vocabulary taken from Russian, vocabulary, grammar.

Giriş

Konuşur sayısı gittikçe azalan bazı Türk topluluklarının dilleri yok olma tehlikesi ile karşı karşıya bulunmaktadır. Böyle dillerin konuşurları kayboldukça ve yeni nesil tarafından da tercih edilmedikçe, belki de böyle diller ilerleyen zamanlarda tamamen ortadan kalkacaktır.

Baskın dilin ana dili karşısındaki güçlü konumunun sağladığı avantajlarla baskın yeni dilin kullanım alanı genişlerken, baskın dilin karşısında güçsüz ve zayıf kalan ana dilin kullanım alanı daralmakta ve iki dillilik baskın dil lehine yerini tek dilliliğe bırakmaktadır. Dil değişimi hızlı bir şekilde, bir veya iki nesilde tamamlanabildiği gibi uzun bir dönemde birkaç nesil boyu aşamalı olarak da gerçekleşebilmektedir. Etnik kimlik ve kültürün ifadesi ve korunmasındaki en önemli araçlardan biri sayılan dilin yok olması, çoğu zaman etnik kimliğin de yok olması anlamına gelmektedir (Koca Sarı, 2016, s. 207-208).

Yok olma tehlikesindeki dillerden biri de Tofa Türklerinin konuşma dili olan Tofa Türkçesidir. İkinci dil olarak Rusça kullanan Tofa Türklerinin dilleri UNESCO tarafından kırmızı kategorideki tehlikedeki diller listesine dâhil edilmişti¹.

Bir lehçenin kullanım alanının daralması ve giderek kaybolması başlı başına önemli bir olaydır. Lehçenin kaybolması aynı zamanda bir etnik unsurun ve kültürün kaybolması demektir.

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026> <https://www.endangeredlanguages.com/lang/2365>

Bu da kültürel zenginliğin yitirilmesi ve kültürel çoraklaşmanın yaygınlaşması anlamına geliyor (Boz ve Aktaş, 2016, s. 155).

Dillerin söz varlığı denince akla bir dildeki kelimelerin tamamı gelir. Sözcük hazinesi, kelime hazinesi, söz dağarcığı, vokabüler gibi değişik terimlerle de karşımıza çıkan söz varlığı geniş kapsamlı düşünülünce deyimler, terimler, atasözleri gibi alanları da kapsar (Şahin, 2006, s. 123).

Milletlerin köklülüğünün ve gelişmişliğinin göstergesi olan yazı, o milletlerin kültürünün kayıt altına alınmasını sağlayarak o dili daha gelişmiş seviyelere taşıyabilen, insanoğlunun en büyük icatlarından biridir (Alyılmaz, 2018, s. 1430). Böyle bir dil ve böyle bir dile ait söz varlığı, bütün kültürü yansıtabilir. Maddi ve manevi bütün bir kültürü yansıtan Tofa Türkçesi söz varlığı öğeleri, aynı zamanda Tofa Türklerinin kavramlar dünyasını da yansıtmaktadır.

Temel söz varlığı bir dildeki insanla alakalı olan ve insanın maddi ve manevi dil dünyasını oluşturan kavramlar bütünü olarak tanımlanabilir. Bu kavramın içine sayılar, akrabalık adları, renk adları, temel eylemler ve manevi kültürün içerisinde olan gelenek ve görenekle ilgili sözcükler girmektedir (Karaca, 2012, s. 2062).

İnsanların hayatında çok önemli olan bilgi ve kavramların adlarının, dolayısıyla kullanılış sıklığı yüksek olan kelimelerin özenti alıntısı olmaları durumunda ise, yabancı bir dilden alınmalarına rağmen, bu tür özenti alıntıları, tıpkı bir dili olgunlaştırıp geliştiren iç alıntılar gibi, anlam alanlarının daha küçük parçalara ayrılmasına kaynak ve bu yolla bilgi alıntısı hâline gelerek yeni bilgilere ad olabilmekte, alındıkları dilin söz ve anlam dünyasının birer üyesi hâline gelebilmektedirler (Karaağaç, 1997, s. 500).

Toplumların yaşam biçimleri ve çevreleri dillerini doğrudan etkilemektedir (Aksan, 2004, s. 9). Tofa Türkçesi söz varlığı, Tofa Türkçesi konuşurlarının dış dünyayı nasıl algıladıklarını gösteren, sahip oldukları maddi ve manevi kültüre bağlı olarak onların bütün bir dünya görüşünü yansıtan özellikler taşımaktadır. Bu söz varlığının bir kısmı Rusçadan Tofa Türkçesine geçmiştir. İnsanlar ve toplumlar arasındaki iletişim ve etkileşime bağlı olarak söz varlığı öğeleri çeşitli sebeplerle bir kültürden başka bir kültüre ve bir dilden başka bir dile geçebilmektedir. Bu söz varlığı öğeleri bazen olduğu gibi bazen de ses, biçim veya anlam değişikliği geçirerek başka bir dilin ve kültürün bir ögesi hâline gelebilmektedir. Bütün dillerde az ya da çok bunun örnekleri görülebilmektedir.

Genel olarak Tofa Türkleriyle Rusların ilişkileri 17. yüzyılda başlamıştır. Ud Irmağı Bölgesi'nde yaşayan Tofa Türklerinin ataları ve Nijneudinsk Buryatları, 1648 yılında Ud kasabasının (günümüzde Nijneudinsky) kurulmasıyla Rus çarlığına tabi olup kürk vergisine bağlanmışlardır. Daha sonraları bölgeye Rus nüfusun yerleştirilmesiyle kültürel ve ticari ilişkiler olmuştur. 1920 yılında İrkutsk Bölgesi Sovyet yönetimine geçmiş, 1929 yılından itibaren Alıgcer ve Yukarı Gutara gibi köyler kurularak Tofa Türkleri yerleşik yaşama geçirilmiştir. Bu dönemden itibaren Rus-Tofa kültürel etkileşimi daha da artmış ve sosyalist kültürel etkiyle ilişkiler gelişmeye devam etmiştir (Rassadin, 1971, s. 120).

Türklerle Rusların ilişkileri ticaretle başlamış, savaşların sonuçlarıyla etkileşim artmıştır. Günümüzde Rusçada birçok Türk dili kaynaklı sözcüğün oluşu bu duruma bağlanabilir. 1552 yılında Kazan Hanlığının Ruslar tarafından işgalinin ardından Sibiryaya ve

Türkistan da Ruslar tarafından işgal edilmiştir. Çarlık rejiminde Rusçanın etkisinin artması ve özellikle Sovyet rejiminde Rusçanın her alanda etkili olması Türk lehçelerindeki Rusça söz varlığı öğelerini arttırmıştır. Bu süreçte yalnız Rusça sözcükler değil Batı dillerinden Rusçaya geçen sözcükler de Rusça aracılığıyla Rus yönetimi altındaki Türk topluluklarının dillerine Rusça söyleyiş özellikleriyle geçmiştir.

Tofa Türkleri, 45-53 kuzey enlemlerinde ve 98 doğu boylamında Rusya Federasyonu'nun İrkutsk oblastında (bölgesinde) Nijneudinsk rayonuna (ilçesine) bağlı Alıgcer, Nerha (Tof. Nirsa) ve Yukarı Gutara köylerinde toplu olarak yaşamaktadırlar. Tofaların anılan köylerin dışında Nijneudinsk rayonu ile Şumskiy (Uda II) ve Voznosenskiy köylerinde de dağınık olarak yaşadıkları tespit edilmiştir. Bölge, Doğu Sayan Dağları ile çevrilidir. En yüksek zirve olarak Podnebesniy (2938 m) ve Triangulyator (2881 m) tepeleri anılabilir (İlgin, 2015, s. 19).

Tofa Türkçesi konuşurlarının sayısının zaman içerisinde azalması Tofa Türkçesi ile ilgili bilgilerin kayıt altına alınmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü konuşurlarını kaybetmiş bir dil yok olmaya mahkûmdur.

Rusya Federasyonu'nda 2002 yılında yapılan nüfus sayımına göre Rusya'daki Tofa Türklerinin nüfusu 837, 2010 yılında yapılan nüfus sayımına göre 762 iken, 2021 yılındaki nüfus sayımına göre Tofa Türklerinin nüfusu 719'a düşmüştür. 2021 verilerine göre Tofa Türklerinin büyük çoğunluğu İrkutsk bölgesinde (659 kişi; 91,7 %) yaşamakla beraber Tofa Türkleri, Tomsk (21 kişi; 2,9 %) ve Krasnoyarsk (15 kişi; 2,1 %) bölgelerinde de yaşamaktadırlar².

Tofa Türkleri ile ilgili ilk bilgiler 18. asrın sonlarına kadar uzanır. Bir doğa bilimci olan Peter S. Pallas, Tofa Türklerini 1788'de yazdığı *Puteşestvie po različnim mestam Rossiyskogo gosudarstva* adlı eseriyle "Karagas Tatarları" olarak bilimsel literatüre kazandırmıştır. Daha sonraki çalışmalar M. A. Castren, V. Radloff, N. F. Katanov, B. Petri, N. Drenkova ve V. İ. Rassadin gibi önemli araştırmacıların kaleminden çıkmıştır. Bu isimler arasında Tofa Türkçesini dilbilimdeki çağdaş gelişmelere göre inceleyen Rassadin'in ayrı bir yeri olduğunu belirtmek gerekir (İlgin, 2012, s. 104).

Rassadin, Tofa Türklerinin oluşumunda üç boyun etkin olduğunu belirtir. İlki Kuzeybatı Gutara'da bulunan Ha:ş ve Sarı-ha:ş boyları iken diğer boy adının Kara-ha:ş olduğunu ifade eder. 19. yüzyılda Castren ve Radloff'un Tofaları Karagas diye adlandırmasının nedeninin de Kara-ha:ş (Karagas) boyundan dolayı olabileceği görüşünü dile getirdikten sonra ha:ş etnonim adının bir Hakas boyu olan "Haaş-Haas" adıyla bağlantılı olabileceğini, Castren'in de bu görüşte olduğunu belirtir (Rassadin, 2013, s. 19).

Tofa Türkçesi, birçok Türk lehçesinde farklı seslere dönüşen Eski Türkçedeki sözcük içindeki d sesinin korunması başta olmak üzere ses, biçim ve söz varlığı özellikleriyle Eski Türkçenin birçok özelliğini bünyesinde barındırmaktadır. Bu bakımdan Tofa Türkçesi, Tuva Türkçesiyle yakınlık göstermektedir.

Türk lehçelerinin sınıflandırmasında Tofa Türkçesi; yön olarak Kuzeydoğu grubu, Türk boy adlarına göre Uygur-Tukyu grubu ve ses özelliklerine göre adak/d grubu içerisinde değerlendirilmektedir. Bu konuda en geniş ve en yeni çalışmaların sahibi olan İlgin ise Tofa

² https://ru.wikipedia.org/wiki/Расселение_народов_России_по_субъектам_РФ

Türkçesinin Güney Sibirya'daki Türk lehçeleriyle Saha Türkçesi arasında bir geçiş halkası olduğu görüşünü dile getirir ve Sibirya grubu Türk lehçelerini Saha grubu, Tuva grubu ve Hakas grubu olmak üzere üç başlığa ayırarak Tofa Türkçesini Tuva grubu içinde değerlendirir (İlgin, 2015, s. 29)³.

Tofalar ve Tofa Türkçesiyle ilgili yayınlar az olduğundan ve Tofaların olgunlaşmış bir yazı kültürü oluşmadığından Tofa Türkçesinin söz varlığıyla ilgili kaynak sayısı azdır. Tofa Türkçesinin söz varlığıyla ilgili şu ana kadarki en kapsamlı çalışma olan, uzun yıllar Tofa Türkçesi üzerine birçok çalışma yapan V. İ. Rassadin tarafından hazırlanan “Tofalarsko-Russkiy Slovar 2016 (*Tofaca-Rusça Sözlük 2016*)” adlı sözlük, bu çalışmada veri tabanı olarak esas alınmıştır. Vefat etmeden kısa bir süre önce çalışmasını yayımlayan V. İ. Rassadin, hazırladığı sözlükte 16.000'den fazla sözcüğün yer aldığını belirtmektedir. Bu çalışmada, Rusça sözcüklerin Türkiye Türkçesindeki karşılıkları için G. Kemaletdinova'nın hazırladığı *Rusça Büyük Sözlük* (2008)'ten yararlanılmıştır.

Bu çalışmada; veri tabanından hareketle Tofa Türkçesindeki Rusçadan alınma söz varlığı öğeleri tespit edilmiş, tespit edilen bu söz varlığı çeşitli başlıklarda tematik sınıflara ayrılmıştır. Çalışmada yalnızca Rusçadan alınma sözcüklere değil bu sözcüklerden türetilen söz varlığı öğelerine de yer verilmiştir. Çalışmada alıntı terimi yerine alınma teriminin kullanılmasının nedeni, Batı dilleri başta olmak üzere diğer dillerden Rusçaya geçen sözcüklerin Tofa Türkçesine Rusçanın söyleyiş özellikleriyle geçmesidir.

Bu çalışmada; sözcüklerin kökeniyle ilgili, Günay Karaağaç'ın “*Türkçe Verintiler Sözlüğü*” (2021) adlı eserinden ve M. Vasmer'in “*Rus Dilinin Etimoloji Sözlüğü*” (1986) ile A.K. Şaponikov'un “*Çağdaş Rus Dilinin Etimoloji Sözlüğü*” (2010) adlı çalışmalarından yararlanılmıştır.

Yapılan çalışmada Tofa Türkçesindeki Rusçadan alınma söz varlığı hem transkripsiyonlu biçimiyle hem de sözlükteki özgün biçimleriyle verilmiştir. Tofa Türkçesinin ölçünlü bir yazı dili olamayışından dolayı veri tabanındaki sözlükte bazı sözcükler alofon değeri taşıyan seslerle çok biçimli olarak verilmiştir. Bu sözcükler, ayrı madde başları olarak değil birlikte ele alınmıştır. Aynı anlamda olup belirgin farklılık göstermeyen bazı sözcükler de aynı madde başı içinde verilmiştir. Seslerin ve harflerin gösteriminde ise A. İlgin'in (2015) çalışması örnek alınmıştır. Tofa Türkçesinde, Türkiye Türkçesi yazı dilinden farklı olan sesler şu şekilde gösterilmiştir⁴:

- aa, ee şeklinde yazılan uzun ünlülerin yanına : işareti getirilmiştir: a: (aa), e: (ee) vb.
- Tofa alfabesinde ъ işareti ile gösterilen gırtlaksız ünlüler ' işaretiyle gösterilmiştir: a', e', ı' vb.
- Tofa alfabesinde i şeklinde gösterilen normalden daha kısa telaffuz edilen i sesi i ile gösterilmiştir.
- Tofa alfabesinde ə şeklinde gösterilen açık e sesi, ä ile gösterilmiştir.
- Çeviri yazıda Kiril alfabesinde olmayan Tofa Türkçesindeki ünsüzler, aşağıdaki işaret alfabesi sistemi ile belirtilmiştir: ɸ = c, ɸ (nazal n) = ɸ, ɸ (kalın k) = q, ɸ (kalın g) = ğ, h (nefesli palatal h) = ħ

³ Tofa Türkçesinin Türk lehçelerindeki yeri ile ilgili başlıca görüşler için bakınız: İlgin, 2015, s. 21-29.

⁴ Tofa Türkçesindeki seslerin ayrıntılı karşılıkları için bk. (İlgin, 2015, s. 29).

1. Tofa Türkçesindeki Rusçadan Alınma Söz Varlığı

Tofa Türkçesindeki Rusça sözcükler, daha önce Rassadin (1971, s. 120-125) tarafından ele alınmıştır. Bu çalışmada Rassadin; Tofa Türkçesindeki Rusça sözcükleri çeşitli başlıklarda sınıflandırmış, bu sözcüklerin bazı ses ve biçim özelliklerine yer vermiştir. Rassadin'in bu çalışmada, Tofa Türkçesindeki 130 Rusça sözcük tespit edilmiştir. Rassadin bu çalışmada; Rusça sözcüklerden yapım ekiyle türetilmiş fiillere bir, yardımcı fiil olarak birleşik fiil olan sözcüklere ise iki örnek vermiştir. Rassadin; 1971 yılında yazdığı bu eserden sonra Tofa Türkçesine yönelik çalışmalarını devam ettirmiş, uzun yıllar (Eserinin ön sözünde 1963'ten 2013'e kadar topladığı dil malzemelerinden hareketle sözlüğü oluşturduğunu ifade etmektedir.) Tofa Türkçesi üzerine yaptığı çalışmaların sonucunda oluşturduğu ve bu çalışmada da veri tabanı olarak belirlenen *Tofaca-Rusça Sözlük* (2016) adlı eseri meydana getirmiştir. Bu sözlükte yapılan tarama sonucunda Tofa Türkçesindeki Rusça sözcüklerin, Rassadin'in (1971) çalışmada yer verdiği sözcüklerden daha çok olduğu görülmüş; Tofa Türkçesinin Rusça sözcüklerden yapım ekleriyle yeni sözcükler türettiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, Rassadin'in (1971) çalışmada yer almayan Rusça sözcüklere de yer verilmiş ve Rusça sözcüklerden türetilen yeni sözcükler de ele alınmıştır.

Tofa Türkçesiyle Rusların ilişkileri 17. yüzyılda başlasa da o dönemlere ait Tofa Türkçesine ait yazılı kaynaklar bulunmadığından, hangi sözcüklerin hangi dönemde Tofa Türkçesi söz varlığına girdiğini belirlemek güçtür. 1930'lu yıllardan itibaren Tofa Türkçesinin yerleşik yaşama geçirilmesi ve bu dönemden itibaren Rus-Sovyet eğitim sistemine tabi olmalarıyla Rusça sözcüklerin Tofa Türkçesindeki sayısının arttığı söylenebilir. Rusçadan alınma söz varlığına bakıldığında daha çok eşya ve araç-gereç adlarının, yönetim ve toplumla ilgili adların diğer söz varlığı ögelerine göre sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

1.1. Araç-Gereç ve Eşya Adlarıyla İlgili Söz Varlığı

arığan арыған (Gutara ağzında) // Rus. аркан kement

ba:nħa баанħа // Rus. банка kavanoz

ba:pka баапħа // Rus. **бабка** для отбивания кос örs

baydru: байдруу (Gutara ağzında bidro: бидроо) // Rus. ведро kova

bi:le, биилэ, vi:le виилэ // Rus. ви́лы, ви́лка yaba, çatal

bidro: бидроо, bidru: бидруу, baydru: байдруу, karapaş bidru:/bidro: карапаш бидруу/бидроо // Rus. ведро, sac, teneke kova

bizme:n бизьмеэн, vizme:n визьмеэн // Rus. безмен (прибор для измерения веса); askılı el tartısı (Tatar Türkçesinde ve Anadolu ağzlarında batman biçimindedir.⁵)

bo:ci боочи // Rus. вожжи dizgin, gem

borçinaк // Rus. пружина уау (mekanik)

brezeent брезеэнт // Rus. брезент, брезентовый branda, çadır bezi

bruso:k брусоок // Rus. брусок bileme taşı, mala

⁵ Daha ayrıntılı bilgi için bk. Karaağaç, G. (2021). Türkçe Verintiler Sözlüğü. Ankara: TDK. (Batman maddesi: s. 89)

- bütü:nhe бүтүүнһэ // Rus. бутылка şişe
- çerni:le черниилэ // Rus. чернила mürekker
- çisponk чиспонк // Rus. звукоподражание отрывистому мелодичному звуку,
звонку zil
- dekalò:n декалоон, sekalò:n чекалоон // Rus. одеколон kolonya
- gra:bla граабла, gra:bli граабли, kra:bli краабли // Rus. грабли tırmık
- gu:cı гуучы // Rus. **гужи** (часть конской упряжи) at koşum takımının bir parçası
- halyango:r халыngoор // Rus. коленкор (разновидность текстиля) patiska, pamuk
bezi
- haranda:ş харандааш, qaranda:ş қарандааш // Rus. карандаш kurşun kalem
- holso: hольсоо // Rus. колесо tekerlek
- hori:tta хориитта // Rus. корыто oluk, yalak
- işpi:şke испишкэ, спиичкэ // Rus. спичка; спички kibrit
- körşe:k көршөөк // Rus. горшок çömlek
- kri:nke криинкэ // Rus. кринка toprak kap, küp
- kru:şka круушка, krü:şke крүүшкэ, күгү:şke күрүүшкэ // Rus. кружка: maşgара
- krü:şeçik крүүшкэчик // Rus. кружечка, кружка maşgара
- kükşi:n күкшиин // Rus. кувшин güğüm
- la:mра лаампа, la:mрiг лаампыр // Rus. лампа lamba
- le:nte лэнтэ // Rus. **лента**, ленточка kurdele
- lito:pka литоопка // Rus. литовка tıgran
- mi:le миилэ // Rus. мыло; sabun
- mişe:k, mişä:k мишээк, мишээк // Rus. мешок torba, çuval
- mişe:kçik мишээкчик // Rus. небольшой полотняный **мешочек**: orta boy torba
- na:rı наары // Rus. нары tahta yataklık
- ni:tke нииткэ // Rus. нитки iplik
- rapiro:s папироос // Rus. папиросы (Rus tipi) sigaralar
- plita:lğ: plita:lğ so:l плитаалыг: плитаалыг соол // Rus. печь-плита fırınlı soba
- pro:voloka прооволока // Rus. проволока tel
- qalı:k қалиик // Rus. веник-голик çalı süpürgesi
- qoro:pha короопһа // Rus. **коробка**, коробок kutu
- ra:ma раама // Rus. Рама çerçeve
- radio радио // Rus. 1) радио; 2) радиограмма 1) radyo 2) radyogram

- radiogra:m радиограам // Rus. радиограмма radyogram
- ru:çka руучка // Rus. ручка silinmez kalem
- samak самак, samuk самук, zatak замак Rus. 1) дверной **замок**: 2) замок ружья, затвор; 1) kapı kilidi 2) silah mekanizması
- samba:r самбаар // Rus. самовар semaver
- samba:rlıǵ самбаарлыǵ // Rus. имеющий самовар semaveri olan, semaver sahibi
- sara:rnik сапаарник // Rus. **заварник**, чайник для заварки çay demliǵi, çaydanlık
- save:rha савезрһа // Rus. отвёртка (инструмент) tornavida
- si:te сиитэ // Rus. сито elek, kalbur
- si:tse сиитсэ // Rus. ситец // ситцевый basma kumaş
- sidyo:lka сидёолка // Rus. **седёлка** (часть конской упряжи) at koşum takımının parçası
- skame:ука скамеэйка // Rus. скамья, **скамейка** (parklardaki) bank
- skovo:r, osko:vor сковоор, оскоовор // Rus. сковорода tava
- staka:n стакаан // Rus. стакан bardak
- sto:l, nosto:l stool, ностool // Rus. стол masa
- stolo:vay столоовай // Rus. **столовая** (о посуде) yemek takımı
- stü:l стүүл // Rus. стул sandalye
- şka:p, ışka:p шкаап, ышкаап // Rus. шкаф dolap
- şurup шуруп // Rus. шуруп vida
- talo:n талоон // Rus. талон (на продукты) kupon
- tetra:tka тетраатка // Rus. тетрадь defter
- topure:tqa топуретқа // Rus. табуретка tabure, iskemle
- türbü: түрбүү // Rus. труба boru
- trü:pke трүүпкэ // Rus. курительная **трубка** pipe
- ürü:çke үрүүчкэ // Rus. ручка (для письма) silinmez kalem
- ürü:mhe үрүүмһэ // Rus. рюмка kadeh
- ve:nik веэник, mi:nik мииник, me:nik меэник // Rus. веник süpürge
- veyo:pka верёопка, bıyорка бірёопка // Rus. конопляная **верёвка** kendirden yapılma ip

1.2. Ulaşım ve İletişim Araçlarıyla İlgili Söz Varlığı

çerapla:n чераплаан (Ustara ağzında) // аэроплан uçak

elektri:çestvo электриичество // Rus. электричество elektrik

maşi:n машинн, maşi:na машина // Rus. 1) автомашина, машина otomobil 2) механизм mekanizma

moto:r мотоор // Rus. мотор motor

moto:rluğ мотоорлуғ // Rus. моторный, имеющий мотор motorlu

motosiikle мотосііклэ // Rus. мотоцикл motorsiklet

obo:s обоос // Rus. обоз at arabası katarı, kervan

oglo:bli оглообли // Rus. оглобли at arabasının ata bağlanmasını sağlayan direk

paroho:t парохоот // Rus. пароход vapur, dumanlı gemi

po:yest поийест // Rus. поезд tren

qora:bl қораабль // Rus. корабль gemi

rezi:ne резиинэ // Rus. резина lastik

samolyo:t самолёот // Rus. самолёт uçak

telefo:n телефоон // Rus. телефон telefon

telega:m, tiligra:m телеграам, тилиграам // Rus. телеграмма: telgraf

tıra:ktır тыраактыр // Rus. трактор traktör

vağo:n вағоон // Rus. вагон vagon

vertolyo:t вертолёот // Rus. вертолёт helikopter

1.3. Sanat ve Kültürle İlgili Söz Varlığı

balala:yha балалаайһа, balla:yha баллаайһа, mandu:tha мандуурһа // Rus. балалайка
Ruslara özgü bir tür telli çalgı

eksku:rsi эскуурси // Rus. экскурсия gezinti

gaze:t газетт qaze:t қазетт // Rus. газета gazete

glasny гласный // Rus. гласный (звук) ünlü (ses)

gra:miti граамыты, qıra:miti қыраамыты // Rus. грамота okuma yazma, okuryazarlık

gra:motny граамотный // Rus. грамотный okuryazar

gradus градус // Rus. градус derece

ha:rttı хаартты // Rus. 1) географическая карта coğrafi harita 2) игральные карты
oyun kartları

harti:na хартиина // Rus. 1) картина resim 2) кино, кинокартина, кинофильм
sinema;

tiriğ harti:na тириғ хартиина (**картина sözcüğünden**) // Rus. кинофильм sinema
filmi

here:se һерээсэ // Rus. 1) крест haç, istavroz 2) крести kağıt oyununda sinek

hıne:k һінеэк // Rus. книга, книжка kitap

horo:li horoоли // Rus. король (фигура в карточной игре); kral (kağıt oyununda)

hö:zir hөөзір // Rus. козырь (в карточной игре) koz (kağıt oyununda)

kino: киноо // Rus. кино sinema

mya:çik мячик // Rus. мяч, **мячик** top, futbol topu

pe:şke пезшкэ // Rus. 1) шахматы satranç; 2) пешка (фигура в шахматах) piyon (satrançtaki bir taş)

pismo письмо, pismo: письмоо // Rus. письмо mektup, yazi

qara-pe:şke кара-пезшкэ // Rus. шашки dama taşı, dama oyunu

1.4. Giyim ve Kuşamla İlgili Söz Varlığı

bati:nha батинһа // Rus. ботинок, ботинки potin, bot

da'ha даһа // Rus. доха gosuk, kürk

holso: хольсоо // Rus. 1) кольцо: 2) пряжка ремня или подпруги 1) yüzük 2) kemer tokası

ma:rlı маарли // Rus. марля tülbent

narya:t наряат // Rus. наряд giysi, kıyafet

palto: пальтоо // Rus. пальто palto, manto

pıla:t пылаат // Rus. головной **платок** başörtüsü, şal

pıla:ttıǵ пылааттыǵ // Rus. с платком на голове, имеющая платок; başörtülü, şallı

qarma:n кармаан // Rus. карман ser

qartu:s қартуус, hartu:s хартуус // Rus. картуз şarka, kasket

qu'ra:уһа қуьпаайһа, қуьфаайа, пуьпаайа // Rus. фуфайка kapiton ceket, gosuk

şlya:pka шляпка // Rus. шляпа şarka

yü:pke йүүпкэ // Rus. юбка etek

1.5. Bitki Adları ve Doğal Varlıklarla İlgili Söz Varlığı

çe'pke чьпке // Rus. гриб; **губка** mantar bitkisi

gli:ne глиинэ // Rus. глина kil

koruo:n копыоон (копёон гутар.) // Rus. копна сена ot уїǵını

na'hati:g наһатырь // Rus. нашатырь amonyak

samısa:t самысаат // Rus. табак, самосад: bir tür tütün

saro:t сароот // Rus. зарот dokurcun, ot уїǵını

slyüde слюүдэ // Rus. слюда mika minerali

valyo:k валёок // Rus. валёк çam kozalaǵı

yo:lka йоолка // Rus. новогодняя ёлка yılbaşı ağacı

ya:ma йаама // Rus. ловчая яма, яма av çukuru, çukur

1.6. Hayvan Adlarıyla İlgili Söz Varlığı

hlapu: hлапуу, hlo:pu hлоопу // Rus. клоп tahtakurusu

hõ:şke һөөшкэ, ke:şke кеешкэ // Rus. кошка kedi

mırne:şka мырнеэшка // Rus. мышь, мышка; fare

myo:tta:r ага **мёотгаар** ары // Rus. домашняя пчела bal arısı (Rus. мёд: bal)

sta:t стаат // Rus. стадо sürü (geyik vb.)

şoşqa шошқа // Rus. **чушка**, домашняя свинья domuz yavrusu, evcil domuz

1.7. Yiyecek ve İçeceklerle İlgili Söz Varlığı

bermişe:l бермишээль, vermişe:l вермишээль // Rus. вермишель tel şehriye

çi'riğ чийпир // Rus. чифир demli çay

ha:şa хааша // Rus. каша lapa, bulamaç

hlä:me һлээмэ // Rus. печёный хлеб fırın ekmeği

horto:qa hortооқа, horto:rqa hortоопқа // Rus. картошка patates

hrüpä: һрүпээ // Rus. крупа; hububat (ağ hrüpe: ақ һрүпээ / Rus. рис pirinç; qara hrüpe: кара һрүпээ // Rus. гречневая **крупа**, гречка karabuğday)

kamre:tka қампээтка // Rus. конфета şeker, şekerleme

limo:n лимоон // Rus. лимон limon

ma'ho:rka маъһоорқа // Rus. махорка bir tür tütün, bitki

mali:na малина // Rus. малина ahududu

mıra: мыраа // Rus. брага bir tür ev yarımı bira

mo'rho:vka моърһоовқа, mo'rho:rka моърһоопқа, mo'rho:tqa моърһоотқа, mo'rho:q моърһооқ // Rus. морковь havuç

myo:t мёот // Rus. мёд, bal

myo:tsiğ мёотсығ // Rus. 1) пахнущий мёдом bal kokan; 2) похожий на мёд bala benzeyen

myo:ttiğ мёоттығ // Rus. 1) имеющий мёд balı olan 2) медовый ballı

ogoro:t огороот // Rus. огород bostan, sebze bahçesi

ovu:t овёот // Rus. овёс // овсяный yulaf

qaru:s қапуус // Rus. капуста lahana

qarmaqo:n қармақоон, harmaqo:n хармақоон, maqaro:n мақароон // Rus. макаронны makarna

qarto:vay қартоовай, qarto:ğa қартооға (Gutara ağzında karto:ğa қартооға) // Rus. картофель, картошка patates

qo:pe қоопе, qo:fe қоофе // Rus. кофе, кофейный kahve
 qo'nfе:tka қоьнфезтка // Rus. конфета şekerleme
 qusu:q қусуук // Rus. кусок lokma, parça
 re:pke рэпкэ // Rus. репа şalgam, turp
 sa:qır саақыр // Rus. сахар şeker
 samogo:n самогоон // Rus. самогон evde уарılan kaçak vodka
 spi:r, іspi:r спиир, испиир // Rus. спирт іspirto, alkol
 stü:çün стүүчүн // Rus. студень pelte, jöle (etin pişmesiyle oluşан)
 su:şqa суушка // Rus. сушки gevrek simit, bir tür küçük kraker
 suğari суғари // Rus. сухарь peksimet
 şeni:se шениисэ // Rus. пшеница buğday
 şey шэй // Rus. чай (напиток) çay (içecek)
 tovorog:q товороок // Rus. творог lor peyniri, süzme peynir
 ya:bloğa йааблога, ya:blka йаабылка // Rus. яблоко elma

1.8. Yönetim ve Toplumla İlgili Söz Varlığı

briga:da бригада // Rus. бригада: ekip, takım
 fla:k флаак // Rus. флаг bayrak
 komsomolşi комсомолші // Rus. комсомолец komsomol SSCB komünist partisi
 gençlik kolu üyesi
 külü:p күлүүп, klü:p клүүп // Rus. клуб kulüp
 külü:ptüğ күлүүптүғ // Rus. имеющий клуб, с клубом kulüplü, kulübü olan
 oblast область // Rus. область bölge, alan
 oktyabryatalar октябрыталар // Rus. октябрыта SSCB döneminde 7-9 yaş arası okullu
 çocuklar için kullanılan bir terim
 oktyabryonok октябрёнок // Rus. октябрёнок ekim ayıyla ilgili, 2) SSCB Dönemi'nde
 7-9 yaş arası okullu çocuklar için kullanılan bir terim
 Orıstar Орыстап, Orustar Орустап, Orostar Оростап // Rus. по-русски Rusça
 Oros Орос, Orus Орус, Orıs Орыс // Rus. Русский, Россиянин; Россия, Русь;
 Русский, Российский; Rus, Rusya
 orussığ оруссығ, orıssığ орыссығ // Rus. обрусевший, похожий на русского Rus'a
 benzeyen, Ruslaşmış
 pa:rti паарти // Rus. партия parti
 partizan партизан // Rus. партизан çeteci, partizan
 peçat печат // Rus. печать mühür, damga

peçattıǵ печаттыǵ // Rus. отпечатавшийся mühürlü, mühürlenmiş
 pioner пионер // Rus. пионер öncü, örgütte öncü olan
 pla:n плаан // Rus. план plan
 po:şta пошта // Rus. почта posta
 poli:tika полиитика // Rus. политика politika
 pra:vo прааво // Rus. право: права hak, hukuk; ehliyet
 pra:voluǵ прааволуǵ // Rus. имеющий право, имеющий права haklılık; hakkı, ehliyeti olan

pre:mi преэми // Rus. премия ödül, prim
 rayo:n райоон // Rus. район bölge, semt
 respu:blik республик // Rus. республика cumhuriyet
 respu:bliktiǵ республиктыǵ республиканский cumhuriyet (sıfat görevinde)
 safho:s сафхоос // Rus. завхоз, заведующий хозяйством tedarik müdürü
 save:tska савецка // Rus. советский Sovyet
 sıǵa:n сығаан // Rus. цыган // цыганский çingene
 sove:tska советска // Rus. советский; Sovyet
 sove:tin советтын // Rus. советские Sovyet
 sü:t сүүт // Rus. суд mahkeme
 ti:p тиип // Rus. тиф tifo
 türme түрме // Rus. тюрьма cezaevi

1.9. Ekonomi ve Ölçüyle İlgili Söz Varlığı

bosmu:qa босмуука // Rus. осьмушка, осьмуха sekizde bir
 byo:rsa бёорса, bö:rüze бөөрүзе // Rus. верста: verst, ölçü birimi
 ça:s чаас // Rus. часы, час saat
 ekspedi:sі экспедиисі // Rus. экспедиция sefer, iş seyahati
 kilo:metır килоометыр // Rus. километр kilometre
 minu:t минуут // Rus. минута dakika
 pa:r паар, ba:r баар // Rus. пара çift
 posmu:ka посмуука // Rus. осьмуха (восьмая часть) sekizde biri (bir bölümü)
 pri:ske приискэ // Rus. прииск (золотой) maden, maden ocağı (altın)
 pü:t пүүт // Rus. пуд // пудовый pud, eski bir Rus ağırlık birimi
 sacim сачим // Rus. сажень sajen 2.13 metre uzunluğunda bir Rus ölçü birimi
 saem, sa:em саэм, сааэм // Rus. займ borç

señ сәң // Rus. цена değer, fiyat; сән чокка: бесплатно ücretsiz, bedava

tіisiççi, tіisişki tіisiçchi, tіisişki // Rus. тысячный bininci

tonna тонна // Rus. тонна ton

virşo:k virşook // Rus. вершок 4.4 cm'lik ölçü birimi

1.10. Gün ve Ay Adlarıyla İlgili Söz Varlığı

ma:rtı маарты // Rus. март mart ayı

ponedelnik понедельник // Rus. понедельник pazartesi

pyatnitsa пятница // Rus. пятница cuma

sreda среда // Rus. среда çarşamba

subbota // Rus. суббота cumartesi

vokresene воскресенье // Rus. воскресенье pazar

vtornik вторник // Rus. вторник Salı

1.11. Askerlik ve Savunmayla İlgili Söz Varlığı

a:rmı Аарми // Rus. армия; военная служба ordu, askerlik

berdan:ha бердаанһа // Rus. берданка berdanka adlı av tüfeği

bomba бомба // Rus. бомба bomba

çuşu:rnik чушуурник // Rus. дежурник nöbetçi

krevnyo:fka кревнёофка // Rus. кремнёвое ружьё, **кремнёвка** çakmaklı silah

levo:r левоор // Rus. **револьвер**, пистолет tabanca

meta:l метаал // Rus. 1) **медаль** madalya: 2) значок rozet

meta:llıǵ метааллыǵ // Rus. 1) имеющий медаль, награждённый медалью: madalyalı 2) имеющий значок rozetli

patro:n патроон // Rus. 1) патрон; 2) гильза; fişek, kovan

patronda:ş патрондаш // Rus. патронташ fişeklik, palaska

pisto:n пистоон // Rus. пистон ateşleme kapsülü

pisto:nnıǵ пистоонныǵ // Rus. капсюльный, пистонный kapsüllü, pistonlu

pü:şke пүүшкэ // Rus. пушка savaş toru

qarabi:n қарабиин // Rus. карабин karabina (tüfeği), filinta

salda:t салдаат // Rus. солдат. asker

to:sqa тоосқа // Rus. тозовка küçük kalibreli bir tür tüfek

1.12. Uğraş, İlgi ve Meslek Adlarıyla İlgili Söz Varlığı

artiis артиис // Rus. артист, артистка artist, oyuncu

do:ktır дооктыр // Rus. врач, доктор: doktor, hekim

fe:rme феэrmэ // Rus. ферма çiftlik

ha:şasak haaşasak (каша: lara sözcüğünden) // Rus. любящий есть кашу, любитель каши lapasever

işpi:rsiğ испиирсиғ // Rus. пахнувший спиртом içkisi, içki kokan

kosmona:p космонаап // Rus. космонавт kozmonot

pastu:q пастуук // Rus. пастух çoban

poke:s покоос // Rus. покос, место косьбы ot biçme, patoz

qıra:miti қыраамыты, граамыты // Rus. грамота belge, sertifika

sekreta:r секретарь // Rus. секретарь sekreter

şo:per шоопер // Rus. шофёр, водитель sürücü, şoför

uçi:şı учиишы // Rus. учитель (школьный) öğretmen

1.13. Dil bilgisi ve Eğitimle İlgili Söz Varlığı

hoyt hойт хоть // Rus. хоть, хотя; bari, mesela, bile

ka:jniу қаажный // Rus. каждый her, her bir

mışa:у мышаай // Rus. мешающий; engel olan

na'hala:t наьхалаат // Rus. убыток, наклад hata, zarar

na'hala:tqa наьхалаатқа // Rus. нареч. зря, впустую, убыточно boşuna, faydasızca

na'hala:ttiğ наьхалааттығ // Rus. убыточный, накладный faydasız, kazançsız

obşay обшай // Rus. нареч. в общем genel olarak

puşa:у пушаай // Rus. пусть, пускай; reki, tamam

qae qudu? қаз қуду? // Rus. куда?, где? hangi yerde, nereye, nerede,

soğlan соғлан // Rus. согласен kabul, razı

spasi:bo спасиибо // Rus. спасибо teşekkür

toçka точка // Rus. точка nokta

uro:q уроок // Rus. урок ders

uşko:l, işko:l, şko:l ушкоол, ышкоол, шкоол // Rus. школа okul

üşö үшө // Rus. ещё; daha

1.14. Yapı ve Yerleşimle İlgili Söz Varlığı

bolni:sa больнииса // Rus. больница hastane (Hastane için Tofa Türkçesinde “emnedir ög эмнэdir өғ” kavramı da kullanılmaktadır.)

detsa:t детсаат // Rus. детский сад, детсад kreş, ana okulu

go:rit гоорыт // Rus. город şehir

haza:rma хазаарма // Rus. казарма baraka

izbu:şka избуушка, izbü:şke избүүшкэ // Rus. **избушка** kulübe
 la:pka лаапка // Rus. магазин, лавка mağaza, dükkân
 mangazi:n мангазиин // Rus. магазин dükkân, mağaza
 manma:r манмаар // Rus. амбар ambar
 manma:rlıǵ манмаарлыǵ // Rus. имеющий амбар ambarlı, ambarı olan
 pala:tka палаатка // Rus. палатка bir tür çadır
 po:l pool // Rus. пол (в помещении) döşeme (ahşap vb.)
 potpo:li потпооли // Rus. **подполье**, подвал yeraltı, bodrum
 qo:rit қоорыт // Rus. город şehir, kent
 qo'lho:s қоьлхоос // Rus. колхоз kooperatif, ortak çiftlik
 sert серт // Rus. жердь sırtık
 stena: стенаа // Rus. стена duvar
 sto:lbo stoolбо // Rus. столб direk, kolon

1.15. Rusçadan Alınma Sözcüklerden Türeyen Fiiller

Tofa Türkçesindeki Rusça sözcüklerden türetilen fiillere bakıldığında Türkiye Türkçesindeki alıntı sözcüklerde olduğu gibi çoğunlukla +IA ekinin ve onun Tofa Türkçesindeki ses özelliklerine göre değişen biçimleri olan +tA, +nA biçimlerinin kullanıldığı görülür. Bazı sözcüklerin ise (kra:blışıla-, a:rmilat-, myo:tşıla-, şka:ptat-) birden fazla yapım eki aldığı görülmektedir.

a:rmila- аармила- // Rus. служить в армии askerlik yapmak
 a:rmilat- аармилат // Rus. заставлять идти служить в армию askere almak
 ba:yuşkila- баайушкила- // Rus. баюкать, убаюкивать ninni söylemek
 çuşu:rnikta- чушуурникта- // Rus. дежурить, быть дежурным nöbet tutmak
 dekalò:nsı- декалоонсы-, sekalò:nsı- чекалоонсы- // Rus. пахнуть одеколоном, отдавать одеколоном: kolonya kokmak
 eksku:rsila- экскуурсила- // Rus. идти на экскурсию sefere, seyahate gitmek
 golosovat kıl- голосовать кыл- // Rus. голосовать oy kullanmak
 gra:blaş- грааблаш- // Rus. грести граблями tırmıkla sürmek, tırmıkla-
 ha:rttıla- хаарттыла- // Rus. играть в карты kağıt oynamak
 ha:şasa- хаашаса- // Rus. хотеть кашу, любить кашу (canı) lapa istemek, lapa sevmek
 here:sele- herээээле-, hre:sele- hrээээле- // Rus. 1) креститься; 2) класть крест-накрест; vaftiz olmak
 hö:zırle- һөөзірле- // Rus. ходить козырной картой, ходить козырем kozlamak, koz kullanmak (kağıt oyununda)

- isp:irsi- испиирси- // Rus. пахнуть спиртом içki kokmak
- koryonna- копйонна- // Rus. копнить сено demet уармак, dokursun уармак
- kra:blışıla- крааблишыла- // Rus. просить грабли, приходиться по грабли; tırmıkla uğraşmak, tırmıklamak
- mangazinna- мангазиинна-, mağazinna- магазиинна- // Rus. пойти в магазин mağazaya gitmek
- manma:rla- манмаарл-а // Rus. помещать в амбар, класть в амбар ambara koymak
- mışa:yla- мышаайла- // Rus. мешать, быть помехой engel olmak, engellemek
- mışe:kte- мишээктэ-: // Rus. класть в мешок torbaya koymak
- myo:tsı мёотсы // Rus. 1) пахнуть мёдом bal kokmak; 2) быть похожим на мёд bala benzemek
- myo:tşıla- мёотшыла- // Rus. просить мёд bal istemek⁶
- myo:tta- мёотта- // Rus. 1) идти за мёдом bala gitmek: 2) запастись мёд bal derolamak: 3) носить мёд (о пчёлах) bal taşımak (arılar için);
- na'hala:tta- наьхалаатта- // Rus. оставаться в убытке, в накладе zararda olmak, faydasız olmak
- orussı- оруссы-, orıssı- орыссы- // Rus. обрусеть Ruslaşmak, Rus'a benzemek
- ra:rla- паарла- // Rus. давать (брать, класть) что-л. попарно, парами çift, ikişer vermek, çiftlemek
- partiza:nna- партизаанна- // Rus. партизанить çetecilik уармак, partizanlık уармак
- rastu:qta- пастуукта- // Rus. пасти, пастушить (обл.), быть пастухом, работать пастухом: çobanlık уармак
- re:şkele- пеэшкэлэ- // Rus. играть в шахматы satranç оупамак
- pelsa:la- пелсаала- // Rus. плясать, танцевать dans etmek
- po:lla- поолла- // Rus. настилать пол döşemek, döşeme уармак
- pre:mile- преэмиле- // Rus. премировать ödül, prim vermek
- pre:milet- преэмилет- // Rus. получать премию.быть премированным ödül, prim almak; ödül verdimek
- pü:tte- пүүттэ- // Rus. отвешивать (отмерять) пудами pud ölçü birimince tartmak
- qassırla- қассирла- // Rus. работать кассиром kasiyer olarak çalışmak
- qoorıtta- қоорытта- // Rus. ехать в город şehre gitmek
- sacim bol-/sacimna- сачим бол-/сачимна- // Rus. складывать дрова в поленницу odun yığnını üst üste dizmek

⁶ Rassadın, sözlüğünde bu fiilin anlamını “bal istemek” olarak vermiştir. Tofa Türkçesindeki +şl eki; meslek, uğraş bildiren addan ad yapım ekidir. +LA eki ise addan fiil yapım ekidir. Sözcüğün yapı özellikleri incelendiğinde bu sözcüğün anlamının “balcılıkla uğraşmak, arıcılık уармак” gibi bir anlamının da ortaya çıktığını belirtmek gerekir.

- safho:sta- сафхооста- // Rus. работать завхозом tedarik müdürü olarak çalışmak
- salda:tta- салдаатта- // Rus. служить в армии askerlik yapmak
- samakta- самакта- // Rus. поставить (подогнать) затвор к ружью silah mekanizmasını kurmak
- saro:tta- сароотта- // Rus. стоговать, скирдовать, ставить зарот ot уйғмак
- sçetovo:tta- сçетовоотта- // Rus. работать счетоводом muhasebe işi yapmak
- şka:pta- шкаапта- // Rus. помещать в шкаф dolaba koymak
- şka:ptat- шкааптат- // Rus. заставить помещать в шкаф dolaba koydurmak, dolaba koymaya zorlamak
- şko:lla- шкоолла-, ышкоолла- // Rus. ходить в школу, посещать школу, учиться в школе. okula gitmek, okula eğitim almaya gitmek
- tansala- тансала- // Rus. танцевать dans etmek
- telefo:nna- телефоонна- // Rus. пользоваться телефоном, звонить по телефону telefon etmek
- tonnala- тоннала- // Rus. мерить (вешать) тоннами ton birimiyle ölçmek
- venikte- веэниктэ-, minikte- мииниктэ-, menikte- меэниктэ- // Rus. подметать пол süpürmek
- yo:lkala- йоолкала- // Rus. идти на новогоднюю ёлку yılbaşı ağacına gitmek, yılbaşı ağacı kurmak

2. Sonuç

1. Veri tabanının tümünün taranmasından hareketle Tofa Türkçesinde 285'i ad, 47 tanesi Rusça sözcüklerden türetilen fiil, 2 tanesi yardımcı fiille kurulan birleşik fiil olmak üzere 334 tane Rusçadan alınma söz varlığı ögesi tespit edilmiştir.

2. Veri tabanı olarak kullanılan sözlükte Tofa Türkçesine ait 16.000'den çok sözcüğün olduğu ifade edilmektedir. Sözlük yazarı, eserin ön sözünde bu sözlüğün Tofa Türklerinin neredeyse tüm söz varlığını içerdiğini ifade etmektedir. Bu durumda, veri tabanından hareketle Tofa Türkçesinde tespit edilen Rusçadan alınma sözcüklerin oranı %2,08'dir. Yok olma tehlikesinde olan bir dile baskın dilden bu kadar az oranda sözcüğün geçmiş olması kuşku uyandırabilir. Bu durum; Tofa Türkçesinin yok olma tehlikesi altında bulunmasının dilsel yozlaşmadan değil, yeni nesile Tofa Türkçesinin aktarıl(a)mamasından/öğretil(e)memesinden kaynaklı olduğu düşüncesini doğrulamaktadır. Tofa Türklerinin şehir yaşamından uzak ve kısmen izole bir yaşam sürmesi de Rusça gibi baskın bir dilin Tofa Türkçesindeki etkisinin belirli seviyelerde kalmasını sağladığı düşünülebilir. Bu bağlamda; Tofa Türklerinin nüfusça az oluşu, siyasal bir yapılarının olmaması, Tofa Türkçesinin yazı dili olamayışı ve Tofa Türklerinin yaşadıkları kırsal yaşam alanı dışında Tofa Türkçesinin sosyo-ekonomik bir etkisinin olmaması, Tofa Türkçesinin yok olma tehlikesi altında bulunmasının nedenleri olarak görülebilir.

3. Rusçadan alınma 334 sözcükten 47'si fiil, 18'i ad olmak üzere 65 sözcük yapım ekleriyle türetilmiştir. Bu da Tofa Türkçesindeki Rusçadan alınma sözcüklerin %19,46'sının yapım ekleriyle türetildiğini göstermektedir.

4. Yapılan tarama sonucunda Rusçadan alınma 18 sözcüğün ad yapım eki olarak türediği tespit edilmiştir. Yapım eki olarak türeyen sözcükler şunlardır: plita:lığ, samba:rlığ, moto:rluğ, pıla:ttığ, myo:tsığ, myo:ttığ, külü:ptüğ, orussığ, peçattığ, pra:voluğ, respu:blıktığ, meta:llığ, pisto:nnığ, ha:şasak, ispi:rsığ, na'hala:ttığ, manma:rlığ, myo:tta:r. 13 sözcüğün +LİĞ yapım ekini aldığı, 3 sözcüğün +sI,-G ve 1 sözcüğün +sA,-K yapım eklerini aldığı belirlenmiştir. Rusçadan alınma 1 sözcüğün ise sıfat-fiil eki olarak (myo:tta:r arı) türediği görülmüştür.

5. Tofa Türkçesindeki Rusçadan alınma söz varlığı öğelerinin tematik sınıflandırılması sonucunda tematik başlıklardaki sözcük sayıları şu şekildedir: Araç-gereç ve eşya adlarıyla ilgili söz varlığı 69, yiyecek ve içeceklerle ilgili söz varlığı 34, yönetim ve toplumla ilgili söz varlığı 33, sanat ve kültürle ilgili söz varlığı 19, ulaşım ve iletişim araçlarıyla ilgili söz varlığı 18, yapı ve yerleşimle ilgili söz varlığı 17, askerlik ve savunmayla ilgili söz varlığı 16, ekonomi ve ölçüyle ilgili söz varlığı 16, dil bilgisi ve eğitimle ilgili söz varlığı 15, giyim ve kuşamla ilgili söz varlığı 13, uğraş, ilgi ve meslek adlarıyla ilgili söz varlığı 12, bitki adları ve doğal varlıklarla ilgili söz varlığı 10, gün ve ay adlarıyla ilgili söz varlığı 7, hayvan adlarıyla ilgili söz varlığı 6, Rusçadan alınma sözcüklerden türeyen fiil sayısı ise 49'dur.

6. Tofa Türkçesi söz varlığında Rusçadan en çok alınma sözcüğün eşya, araç ve gereç adlarında olduğu görülürken en az alınma sözcüğün hayvan adlarında olduğu görülmektedir. Hayvan adlarındaki alıntı sayısının az olması dilbilimsel anlamda dikkat çeken ve araştırılması gereken bir konudur.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin.
- Alyılmaz, C. (2018). Eski Türk yazıtlarından Adana'daki kitap anıtına. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1428-1443.
- Boz, E. ve Günay Aktaş, S. (2016). Diasporada Karaçay Türkçesinin kullanımı Eskişehir örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-155.
- İlgin, A. (2012). Tofa (Karagas) Türkleri ve dilleri üzerine. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 2012 Kış Sayısı, 103-112.
- İlgin, A. (2015). *Tarihî karşılaştırmalı Tofa (Karagas) Türkçesi-biçim bilgisi*. Ankara: TDK.
- Karaağaç, G. (1997). Alıntı kelimeler üzerine düşünceler. *Türk Dili*, (552, Aralık), 499-510.
- Karaağaç, G. (2021). *Türkçe verintiler sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Karaca, V. (2012). Türkiye Türkçesindeki alıntı sözcüklerde görülen ses olayları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(4 b), 2059-2090.
- Kemaletdinova, G. (2008). *Rusça büyük sözlük*. İstanbul: Fono.
- Koca Sarı, S. (2016). Tehlikedeki dil olgusunu ortaya çıkaran etkenler ve tehlikedeki Türk dilleri. Eker, S., Çelik Şavk, Ü. (Ed.). *Tehlikedeki Türk dilleri I* (s. 205-225). Ankara-Astana: UTA.
- Rassadin, V. İ. (1971). *Fonetika i leksika tofalarskogo yazıka*. Ulan-Üde: BKİ:
- Rassadin, V. İ. (2005). *Tofalarsko-russkiy i russko-tofalarskiy slovar*. San-Petersburg. Drofa
- Rassadin, V. İ. (2013). *Tyurkologičeskie issledovaniya izbrannoe*. Elista: İKU
- Rassadin, V. İ. (2016). *Tofalarsko-russkiy slovar*. Moskova: İzdatelskiy Dom YASK.
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 123-129.

Şaponikov A. K. (2010). *Etimoloğičeskiy slovar sovremennogo russkogo yazıka*. Moskova: Nauka ve Flinta.

Vasmer, M. (1986). *Etimoloğičeskiy slovar russkogo yazıka*. Moskova: Progress.

https://ru.wikipedia.org/wiki/Расселение_народов_России_по_субъектам_РФ

Extended Abstract

Tofa Turkish vocabulary has features that show how Tofa Turkish speakers perceive the outside world and reflect their entire worldview depending on the material and spiritual culture they have. Some of this vocabulary has passed from Russian to Tofa Turkish. Depending on the communication and interaction between people and societies, vocabulary items can pass from one culture to another and from one language to another for various reasons. These vocabulary elements can sometimes become an element of another language and culture by changing their sound, form or meaning. More or less examples of this can be seen in all languages.

Tofa Turkish, the spoken language of the Tofa Turks living in the Irkutsk region of the Russian Federation, is one of the languages that is in danger of extinction. Tofa Turkish contains many elements from Russian in its vocabulary. Recording them is of great importance in terms of language history.

In this study; vocabulary taken from Russian in Tofa Turkish has been determined, and these have been classified thematically under various headings, both in their transcribed form and in their original form in the dictionary.

The vocabulary items and their numbers that emerged as a result of the thematic classification of the vocabulary elements taken from the Russian in Tofa Turkish in the dictionary named “Tofalarsko-Russkiy Slovar 2016 (Tofaca-Russian Dictionary 2016)” prepared by Rassadin, which is accepted as a database, are as follows: Based on the scanning of the entire database, 334 Russian vocabulary items have been identified, 285 of which are nouns, 47 verbs derived from Russian words, and 2 compound verbs formed with auxiliary verbs in Tofa Turkish. Of the 334 words taken from the Russian language, 65 words, 47 of them verbs and 18 of them nouns, are derived with suffixes. This shows that 19.46% of the words taken from Russian in Tofa Turkish are derived with constructional suffixes. Vocabulary related to names of tools and goods 69, vocabulary related to food and beverage 34, vocabulary related to administration and society 33, vocabulary related to art and culture 19, vocabulary related to transportation and communication tools 18, vocabulary related to structure and settlement 17, vocabulary related to military and defense 16, vocabulary related to economy and measure 16, vocabulary related to grammar and education 15, vocabulary related to clothing 13, vocabulary related to occupation, interest and profession 12, the vocabulary for plant names and natural assets is 10, the vocabulary for day and month names is 7, the vocabulary for animal names is 6, and the number of verbs derived from Russian words is 49. In the Tofa Turkish vocabulary, it was seen that the elements taken from the Russian language were mostly in the names of goods, tools and equipment, and the least in the names of animals.

As a result of the scanning, it was determined that 18 words taken from Russian were derived by adding noun suffixes. Words derived by adding derivational suffixes are: plita:lığ, samba:rlığ, moto:rluğ, pıla:tığ, myo:tsığ, myo:ttığ, külü:ptüğ, orussığ, peçattığ, pra:voluğ, respu:bliktiğ, meta:llığ, pisto:nmiğ, ha:şasak, ispi:rsığ, na'hala:ttığ, manma:rlığ, myo:tta:r. It was determined that 13 words received the derivational suffix +LİĞ, 3 words received the derivational suffixes +sI, -G and 1 word received the derivational suffixes +sA, -K. It has been observed that one word taken from Russian was derived by taking the adjective-verb suffix (myo:tta:r bee).

It is stated that there are more than 16.000 words belonging to Tofa Turkish in the dictionary used as a database. The dictionary author states in the preface of the work that this dictionary contains almost all the vocabulary of Tofa Turks. In this case, the ratio of words taken from the Russian language detected in Tofa Turkish based on the database is 2.08%. The fact that so few words have passed from the dominant language to a language that is in danger of extinction may raise suspicion. This situation; the fact that Tofa Turkish is in danger of extinction gives rise to the idea that it is not due to linguistic corruption, but due to the inability to transfer Tofa Turkish to the new generation. It can be thought that the Tofa Turks lead a life away from the city life and partially isolated, and that the influence of a dominant language such as Russian in Tofa Turkish remains at certain levels. In this context; the fact that Tofa Turks are small in population, they do not have a political structure, Tofa Turkish cannot be a written language and Tofa Turkish does not have a socio-economic effect outside the rural living area where Tofa Turks live can be seen as the reasons why Tofa Turkish is in danger of extinction.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1592-1601, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KARŞILAŞTIRMALI OLARAK KIRGIZ TÜRKÇESİNDEKİ HAFTA GÜN İSİMLERİ

Negizbek SHABDANALIEV*

Geliş Tarihi: 9 Ekim 2023

Kabul Tarihi: 13 Kasım 2023

Öz

Bu makalede Kırgız Türkçesinde kullanılmakta olan hafta gün isimleri ele alınmıştır. Kırgız Türkçesine Farsçadan ve Arapçadan girip daha çok resmîyette kullanılan hafta gün isimlerinin yanında konuşma dilinde kullanılan ve sıra sayı sıfatları ile *kün* “gün” kelimesinin birleşiminden yapılan öz isimlerin de oldukça yaygın olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Farsçadan giren hafta gün isimlerindeki sayılar ile Kırgız Türkçesi konuşma dilinde kullanılan öz Türkçe hafta gün isimlerindeki sayılar arasında bir uyumsuzluğun olduğu gösterilmiş ve sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır. Haftanın başlangıcını belirlemede önemli yeri olan hafta içi tatil günlerinin isimlerinin üzerinde de özellikle durulmuştur. Bunun yanında hafta sisteminin, yani bugünlerde bütün dünyada resmî olarak kullanılmakta olan yedi günlük döngünün ortaya çıkışının sebeplerine, ayrıca diğer döngülerin, mesela, beş günlük, sekiz günlük, on günlük vs. haftaların içinden işte yedi günlük haftanın daha çok yaygın olmasının sebeplerine de değinilmiştir. Tüm bu meseleleri farklı açılardan ele alabilmek amacıyla değişik kültürlerdeki hafta kavramı, hafta gün isimleri, hafta içindeki tatil günleri üzerinde de ayrıca durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Hafta, şanbe/şambe, Kırgız Türkçesi, Farsça, İngilizce, Rusça.

NAMES OF THE DAYS OF THE WEEK IN THE KYRGYZ LANGUAGE IN A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Abstract

This article discusses the names of the days of the week used in Kyrgyz language. Week-day names borrowed from Persian and Arabic are used more formally. In colloquial speech week-day names made from the combination of ordinal adjectives and the word *kün* "day" are very common. In this paper it has been shown that there is a discrepancy between the ordinal adjectives in the week-day names borrowed from Persian and the ordinal adjectives in the native Kyrgyz week-day names used in spoken Kyrgyz language. And the reasons of this case have been tried to be explained. Attention was also paid to the names of weekend holidays, which have an important place in determining the beginning of the week. The seven-day cycle is officially used all over the world these days. The reasons why the seven-day week is more common among other weeks (five-day, eight-day or ten-day weeks) are also mentioned. In order to research all these issues from different perspectives, the concept of week, the names of the weekdays, and the weekend holidays in different cultures are also emphasized.

Keywords: Week, shamba (şanbe/şambe), Kyrgyz, Persian, English, Russian.

* Öğr. Gör. Dr.; Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, negizbek.sabdanaliev@manas.edu.kg.

Giriş

Hafta gün isimleri, her dilin en yaygın kullanılan kelimeleri arasında yer alır. Bunları günlük hayatta kullanırken bunların anlamları ve menşesi hakkında pek düşünmeyiz. Mesela, Kırgız Türkçesindeki *düyşömbü* kelimesi nereden geliyor? Anlamı nedir? Bu tür sorulara cevap ararken yeni sorular da ortaya çıkar. Örneğin, *Düyşömbü* kelimesi Farsçadan girmiştir ve Farsçada *doşambe* diye kullanılır ve “ikinci gün” anlamına gelir: *do* “iki” + *şambe* “gün”. Fakat Kırgız Türkçesinde faaliyet yürüten kitle iletişim araçlarında (radyo, televizyon, gazete, dergi vb.); yasa, kitap, belge gibi başka basılı kaynaklarda, başka bir deyişle resmîlik taşıyan durumlarda kullanılan *düyşömbü* sözcüğünün konuşma dilindeki karşılığı *birinci gün*’dür. Farsçada “ikinci gün” anlamını veren ve Kırgız Türkçesine ses değişimine uğrayarak giren *düyşömbü* kelimesi neden bugünkü halk anlayışındaki birinci güne denk geliyor?

Bu tür sorulara cevap ararken diğer dillerdeki hafta gün isimlerinin ortaya çıkışını da araştırmak maksada uygundur.

Kırgız Türkçesindeki hafta gün isimlerinin içinden sadece bir tanesi – bugünlerde dünyaca kullanılmakta olan hafta sistemine göre beşinci sırada yer alan gün için kullanılan *Cuma* kelimesi Arapçadandır, diğer altı tanesi Farsçadan girmiştir. Cuma gününe Arapçada *الجمعة* (el-Cumatu) denir ve جمع “toplama, toplantı” kelimesinden ileri gelir (Adlan, 2014, s. 796, 853). Diğerleri ise Farsçadan girmiş ve sayı ismi ile *şambe* kelimesinden yapılmış bileşik kelimelerdir. Farsçadan girerken bu kelimeler Kırgız dilinin ses uyumuna uyarak değişikliğe uğramıştır. Daha eskiden Farsça hafta gün isimleri dilimize girmeden önce Türk halklarında bunların içinde Kırgızlarda hafta kavramının olup olmadığına göre bugün elimizde herhangi bir kaynak yoktur. Bu kavramın Türkçeye İslamiyet ile birlikte Farsça üzerinden girdiğini Osman Fikri Sertkaya (2021) da kendi makalesinde belirtir (s. 10).

Düyşömbü kelimesi Farsçada *doşambe* diye kullanılır. Farsçada bu kelime *دوشنبه* (doşambe) diye yazıldığı hâlde konuşmada *doşambe* diye telaffuz edilir. G. A. Voskanyan da kendi sözlüğünde bu sözcüğü Arap harfleriyle *doşambe* diye yazar fakat transkripsiyonunu *doşambe* diye verir (Voskanyan, 2005, s. 477). *şambe* diye yazılan kelimedeki **n** sesinin **m**’ye dönüşmesi kalan günlerin isimlerinde de görülür. **n>m** değişikliği Kırgız Türkçesinin orthoepisine (telaffuz kurallarına) göre diğer kelimelerde de rastlar. Mesela, *Sagımbay* > *Sagımbay*, *tanba* > *tamba*, *tümbü* > *tümbü* vs. Buna kelimenin içindeki dudaksız **b** sesinin yer alması sebeptir. Bu ses dişsel **n** sesini de dudaksılaştırır. Neticede o ses **m** diye telaffuz edilir. *Düyşömbü* kelimesinin anlamını tahlil edecek olursak bu kelime, morfolojik bakımdan iki kelimedenden ibarettir: *do* “iki” ve *şambe* “gün” (Voskanyan, 2005, s. 689). *şambe/şambe* kelimesi Farsçaya İbraniceden (eski Yahudice) girmiş sayılır (<https://www.vajehyab.com/?q=شنبه>). Osman Fikri Sertkaya (2021) da kendi makalesinde “dinlenme günü” anlamındaki İbranice *şabbat* kelimesinin Farsçaya *şabba(t)* > *şanba* ~ *şenbe* ~ *şenbih* şeklinde geçtiğini ve sözcüğün Farsçadan Türkçeye geçerken **n>m** değişmesi ile *şembe* şeklini ve kalınlık / incelik uyumu ile de *şamba* şeklini aldığı belirtir (s. 15). Ancak yukarıda da veriliği gibi bu kelimenin yazılışı ile okunuşu (transkripsiyonu) farklı olduğunu, yani Farsçada bu kelimenin **n** ile yazılıp fakat **m** ile okunduğunu Voskanyan’ın sözlüğünde görmek mümkündür. Bundan yola çıkarak **b** sesinin etkisi ile **n**’nin **m**’ye dönüşmesinin Farsça için de söz konusu olduğunu tahmin etmek mümkündür. Öyleyse *şambe* / *şembe* kelimesi Türkçeye Farsçadan **m**’li olarak geçmiş olabilir.

Ruşçadaki *subbota* kelimesi de bu kelimeye dayanır (Fasmer, 1987, c. III, s. 57). Yahudilerde bugün *şabbat* diye adlandırılır ve “dinlenme, kafa dinleme, çekinme” anlamına gelir. Eski Yahudilerin (Musevilerin) dinî inancına göre *şabbat* haftanın yedinci günüdür ve onlar bugün hiçbir iş yapmamalıdır. Bu inancın izleri İncil’de görülebilir. Tanrı altı gün boyunca âlemi yaratmış, yedinci günü de dinlenmiştir. Tevrat’a göre tatil günü Yaradan tarafından belirlenmiştir: altı gün Tanrı göğü, yeri, denizi ve bunlarda bulunan her şeyi yaratmış, yedinci günü dinlenmiştir (EEE: *subbota*). Böylece, *şabbat* (*Cumartesi*) haftanın sembolü olmuştur. SSCB’de ve bunun dağılmasından sonra egemenliğe kavuşan post-Sovyet (Sovyet sonrası) ülkelerde yaygın olan *şabaşka* kelimesinin de bu kelimedenden geldiğini belirtmek yerinde olur. Yahudiler *şabbat* günü çalışmadığından o gün acil çıkan ve kesinlikle yapılması gereken çalışmaları başka insanlara (farklı dinde olanlara) yaptırırlar (Fasmer, 1987, c. IV, 391). Kırgız Türkçesinde de Rusçadan geçmiş *şabaşka* (*шабашка*) kelimesi vardır ve halk ağzında “esas iş dışında ek bir iş, ek para kazanma” anlamında kullanılır (KTS, 2010, s. 1362). Yani Kırgızlar arasında kullanılan bu kelimenin kökü de Yahudilerin inançlarıyla ilgilidir. Ancak bu kelimenin Rusçadan Kırgız Türkçesine geçerken sadece “ek para” anlamına geldiğini, dinî inancın bir izi görülmediğini ilave etmek yerinde olur.

Böylelikle, *şabbat* kelimesi Farsçaya *şanbe* diye geçer. Farsçada hafta günlerinin içinden yalnızca bugünün özel bir adı vardır. Diğer günler *şanbe*’den başlayarak *birinci*, *ikinci*, *üçüncü* diye sırayla sayılır.

Kırgız Türkçesindeki hafta gün isimlerini teker teker ele alalım:

1. Cekşembi

Cekşembi (*жекшемби*) “Hafta içindeki yedinci gün, genel tatil günü” (KTS, 2010, s. 444).

Yek “bir” + *şanbe* (Voskanyan, 2005, s. 362). Eski Türkçeden beri kullanılagelen ve başında **y** sesi bulunan öz kelimeler Kırgız Türkçesinde **c**’li kullanılır. Bu özellik Türk lehçelerinin bazı tasniflerinde ana kriterlerden biri olarak ele alınır. Kırgız Türkçesinde **y** ile başlayan kelimeler ödünçlenirken de baştaki ses **c**’ye dönüşür: *yaşık* – *çaşık* (*kutu*), *yapon* – *capon* (*japon*) v.s. Ünlü uyumunun etkisiyle *yek+şanbe* bileşik kelimesindeki kalın **a** ünlüsü ince **e** sesine dönüşmüştür. Dişsel **n** sesi de dudaksıl **b** sesinin etkisiyle dudaksıl **m**’ye dönüşmüştür. Böylelikle *yekşanbe* kelimesi Kırgız Türkçesinde *cekşembi* şeklini kazanmıştır. Anlamına gelince, yukarıda zikredildiği gibi, ilk önce bu kelime “şabbat gününü izleyen birinci gün” demektir. Kırgız Türkçesinde faaliyet yürüten kitle iletişim araçlarında (radyo, televizyon, gazete, dergi vb.); yasa, kitap, belge gibi başka basılı kaynaklarda, başka bir deyişle resmîlik taşıyan durumlarda *cekşembi* yazıldığı ve söylendiği hâlde, konuşma dilinde daha çok *dem alış* “tatil”, *bazar* (Pazar) *günü* diye kullanılır. Pazar adlandırılışını başka Türk lehçelerinden de görmek mümkündür. Örneğin Türk lehçelerinin çoğunda (en azından resmîyette) *cekşembi* / *yekşembi* / *yakşanba* / *yakşembe* / *ekşembi* / *jeksenbi* gibi *yek+şanbe* yapısındaki kelimeler kullanılırken Türkiye Türkçesinde bugün için Pazar kelimesi kullanılır. Bugünün pazar günü olarak adlandırılmasına yerleşik hayata geçmekle birlikte Pazar kültürünün de gelişmiş ve pazara çıkma gününün tatil gününe denk gelmiş olması sebeptir. Bunun mantığa uygun sebebi var – tüccar için müşteri sayısının çok olması önemlidir. Dolayısıyla o da tatil günü mümkün olduğu kadar fazla mal satmaya çabalamıştır. Bu yüzden tatil günü bütün tüccarlar pazara çıkmaya çalışmıştır. Belli bir görevde çalışan yani hafta içinde boş olmayan kişiler de günlük

hayatı için gerekli eşyaları satın almak için tatil günü pazara gitmişlerdir. Böylece tatil gün ile pazar günü doğal olarak birbirine denk gelmiş olmalıdır.

2. Düyşömbü

Düyşömbü (дүйшөмбү) “Dinlenmeden sonraki ikinci gün” (KTS, 2010, s. 366).

Do “iki” + *şanbe* (Voskanyan, 2005, s. 122). Kırgız Türkçesinde *düyşömbü* diye kullanılır. İlk hecedeki dudaksız ünlünün sonraki hecelerdeki ünlüleri de dudaksızlaştırdığı görülebilir. Konuşma dilinde daha çok *birinçi kün* “birinci gün” adlandırılışı yaygındır. Bu adlandırılışın Tacikçe varyantı Tacikistan’ın başkenti *Duşanbe*’nin isminden de görmek mümkündür. Hafta gün isminin yer adı olarak kullanıldığını Karadeniz bölgesindeki Çarşamba adlı bir yerleşim yerinden de görmek mümkündür (Sertkaya, 2021, s. 16).

3. Şeyşembi

Şeyşembi (шейшемби) “Haftanın ikinci günü” (KTS, 2010, s. 1375).

Se “üç” + *şanbe* (Voskanyan, 2005, s. 715). Kırgız Türkçesinde *şeyşembi* diye kullanılır. Konuşma dilinde ise daha çok *ekinçi kün* “ikinci gün” diye kullanılır. Türk lehçelerindeki *s > ş* değişikliği eski Türkçe döneminden beri gelen ve günümüzde de hem lehçeler arası değişikliklerden birini hem de dildeki kelimeler varyantlarını oluşturan bir ses olayı olduğunu söylemek yerinde olur (Şabdanaliev, 2016, s. 157).

4. Şarşembi

Şarşembi (шаршемби) “Haftanın üçüncü günü. Kırgızlarda “kara şarşembi” tabiri var. Halk anlayışında “kara şarşembi” uğursuzluğu getiren bir gündür” (KTS, 2010, s. 1373).

Çahar “dört” + *şanbe* (Voskanyan, 2005, s. 782). Kırgız Türkçesinde *şarşembi* şeklindedir. Konuşma dilinde daha çok *üçünçü kün* “üçüncü gün” diye kullanılır. Bu kelimedeki *çahar* sözcüğü ele almakta olduğumuz kelime *şar* şeklinde kullanıldığı hâlde, diğer kelimelerde aynı sözcük *çar* şeklindedir: *çar tarap* “dört taraf”, *çarpaya* “kameriye” (*çahar* “dört”, *pay* “ayak”) (Mukambayev, 2009, s. 1042) v.s. Genel Türk lehçelerine *h* sesi özgü olmadığından bunlar, Kırgız Türkçesinde ya *k*’ye dönüşmüş ya düşürülmüş ya uzun ünlüye dönüşmüş ya da *y* sesine dönüşmüştür: *hazır > azır* veya *kazır* “şimdi”, *kahr > kaar*, *zehir > zaar*, *heva > aba* “hava”, *mehman > meyman* “misafir” vs. (Malayev, 2011, s. 17-113).

5. Beşşembi

Beşşembi (бешшемби) “Haftanın dördüncü günü” (KTS, 2010, s. 210).

Panc “beş” + *şanbe* (Восканян, 2005, s. 558). Kırgız Türkçesinde *beşşembi* şeklindedir. *Beş* anlamındaki *panc* sözcüğü diğer kelimelerde de görülür: *manca* “parmak” (eldeki parmak sayısı beştir), Batken ağzındaki *panşah* sözcüğü de buna dayanır. Bazı ağzılarda bu kelime *beşilik* diye de kullanılır (Mukambayev, 2009, s. 232). Konuşma dilinde bugün için daha çok *törtünçü kün* “dördüncü gün” adlandırılması kullanılır.

6. Cuma

Cuma (жума) “perşenbeden sonraki günün adı / pazartesinden pazara kadarki yedi güne eşit zaman, yedi günlük zaman dilimi” (KTS, 2010, s. 489). Görüldüğü gibi bu kelimenin iki anlamı vardır. Bunun sebebi cuma gününü Müslümanlarda tatil günü olarak değerlendirilmesindedir. Bu durum üzerine aşağıda genişçe durulacaktır.

Farsçada hafta günlerinin yalnızca birinin adı Arapçadan girmiştir, o da *Cuma*'dır. Cuma günü Arapça الجمعة (el-Cumatu) denir ve جمع “toplama, toplantı” kelimesinden ileri gelir (Adlan, 2014, ss. 796, 853). *Cuma* Arapçada “toplama günü” demektir. Bu husus İslam dininin etkisinden ileri gelmiştir. İslamiyet'in yayılmasıyla Fars asıllı halklar da Müslümanlaşmaya, İslamiyet'in esas kavramlarını kabul etmeye başlamışlardır. İslamiyet'te ise cuma günü farklı bir anlama sahiptir. İbranilerde *şabbat* (*Cumartesi*) haftanın sembolü iken, Müslümanlarda aynı rolü Cuma oynar. Bazı Türk lehçelerinde mescit anlamındaki cami, Kırgız Türkçesindeki *camaat* kelimeleri de *Cuma* kelimesiyle aynı kökten gelir. Kırgızlarda bağımsızlıktan sonra İslam'ın oldukça yayılmasıyla hafta gün ismi olarak *Cuma* adlandırılışının kullanımı da oldukça yaygınlaşmıştır. Sovyetler döneminde konuşma dilinde bugün için daha çok *beşinci kün* “beşinci gün” adlandırılışı kullanılırdı. Şimdi ise *beşinci kün* ile *Cuma* adlandırmalarının ikisi de hemen hemen aynı derecede kullanılmaktadır.

7. İşembi

İşembi (ушэмбю) “Haftanın altıncı günü” (KTS, 2010, s. 574).

Kırgızlarda halk arasında daha çok *altıncı kün* “altıncı gün” diye adlandırılır. Bu sözcük üzerinde yukarıda detaylıca konuşuldu (Bkn.: *şambe / şambe*).

Görüldüğü üzere Farsçadan girmiş ve daha çok resmiyette kullanılan hafta gün isimleri ile konuşma dilinde kullanılan adlandırılışlar arasında uyumsuzluk söz konusudur. Mesela, *cekşembi* sözcüğü leksik açıdan “birinci gün” anlamını taşıdığı halde Kırgızlar arasında yedinci gün olarak algılanır. Bunun sebebi dinî inançlara dayanır. Yukarıda zikredildiği gibi *şambe* sözcüğü Farsçaya İbraniceden girmiştir. O gün İbraniler çalışmaz, dinlenir, ondan sonraki günü birinci gün saymaya başlarlar. İslamiyet'in gelişinden önce Fars asıllılar yalnızca *şabbat* sözcüğünü değil, bununla ilgili kavramları da benimsemiş, *yekşambe*'yi birinci gün olarak algılamış olsa gerekir. İslamiyet'in gelişile durum değişmiştir. Müslümanlar *Cuma*'yı tatil günü sayarlar. Böylelikle Müslüman anlayışında *Cumartesi* birinci gün sayılır. Kırgız Türkçesindeki *iştin başı işembi* deyişi işte bu hususla açıklanabilir. Yani ancak *cuma* günü tatil olursa işembi iş başı başka bir deyişle hafta başlangıcı olabilmektedir.

Hafta günlerinin adlandırılmasında dinî kavramların önemli rol oynadığını gözleyebilmek için diğer dillere müracaat etmek gerekir. Mesela, İngilizcede salı, çarşamba, perşembe ve cuma günlerinin adı tanrı adlarıyla, cumartesi, pazar ve pazartesi günlerinin adı ise gezegenlerle ilişkilidir: *Monday – Pazartesi*, İngilizce'de *moon* “ay” sözcüğünden gelir ve “ayın günü” anlamını verir; *Tuesday – Salı*, “savaş tanrısı Tiu'nun günü”; *Wednesday – Çarşamba*, “Vikingler'in tanrısı Odin'in günü”; *Thursday – Perşembe*, “Odin'in oğlu Tor'un günü”; *Friday – Cuma*, “aşk tanrıçası Freya'nın günü” (bu tanrıça Eski Roma mitolojisindeki Venüs'e ve Eski Yunan mitolojisindeki Afrodit'e denk gelir); *Saturday – Cumartesi*, “Satürn günü” ve *Sunday* “Güneş günü” (veriler Douglas Harper'in elektronik etimolojik sözlüğünden alındı: <https://www.etymonline.com/search?q=moon>). Burada üzerinde durulması gereken şey, Güneş'in eski dinî inançlarda tanrı olarak algılanması ve kendisine tapınılmasıdır. Eski Mısırlılarda güneş tanrısı *Ra*'nın baş tanrı sayıldığı bilinir (Meletinskiy, 1991, s. 460). Ay da mitolojide farklı bir yere sahip olan gök cisimlerinden biridir. Roma mitolojisine göre Ay gece ışığı tanrıçası olarak ele alınır. Daha sonra onun yerine Roma mitolojisinde verimlilik tanrıçası olan ve kadınlara doğum yapmada yardım eden Diana geçmiştir (Valyanskaya, 1992, s. 153). Satürn ise Romalıların en eski tanrılarında biridir. Halk etimolojisinde “serpmek, ekmek”

anlamını veren *sat* sözcüğüyle ilişkilendirilir ve buna dayanılarak tarım, tohum tanrısı olarak algılanır (Meletinskiy, 1991, s. 488). Böylece, İngilizcedeki günlerin adlandırılmasının tamamının dinî inançlara dayandığını söylemek mümkündür.

Rusça gün isimlerine gelince, bunlarınkinin sistem bakımından Farslarınkiyle benzer olduğu görülür. Mesela, onlarda da *vtornik, sreda, četverg, pyatnitsa* gibi adlandırılışlar sıra sayı sıfatlarına (Fasmer, 1986, c. I, s. 365; 1987, c. III, s. 425, 740; c. IV, s. 351), kalanları ise dinî inanışlara dayanır. *Subbota* sözcüğü ile Farsça *şanbe* aynı kökten gelir – İbranice *şabbat* sözcüğüne dayanır (Fasmer, 1987, c. III, s. 792). Eski Ruslar bu sözcüğün yerine *şestok* sözcüğünü kullanmışlardır (<https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/3196>). Ruslar da eski dönemlerde *subbota (cumartesi)* günü dinlenmiş olsa gerekir. Buna *sreda (çarşamba)* sözcüğü işaret etmektedir. Çünkü *sreda* sözcüğü *orta (seredina)* demektir (Fasmer, 1987, c. III, s. 607, 740). Fakat haftanın başlangıcı olarak *ponedelnik (pazartesi)* sayılacak olursa, *sreda (çarşamba)* haftanın ortası olamaz. Demek ki, *sreda*'nın haftanın ortası olabilmesi için hafta *voskresenye*'den (Pazar gününden) başlamalıdır. Bundan hareketle eskiden Ruslar *subbota (cumartesi)* günü dinlenmiş, haftayı *voskresenye*'den başlatmıştır diye sonuç çıkarılabilir. Dikkat edilmesi gereken husus, bunlar daha yakın geçmişe kadar benzer sistemi kullanmış olsa gerekir, zira *sreda* sözcüğü daha geç dönemde kullanıma girmiş, daha önceleri eski Rusçada *sreda* için *tretinyik* sözcüğü kullanılmıştır (<https://russian7.ru/post/otkuda-proizoshli-nazvaniya-dnejj-nedel/>). *Voskresenye* ise daha sonra girmiş, bunun yerine *nedelya* sözcüğü kullanılmıştır. Bu sözcük de dinlenmeyle ilgilidir. *Nedelya* sözcüğü *ne delat (yapmamak), ne delo*'dan (*iş değil*) gelir (Fasmer, 1987, c. III, s. 57). Bugün hiçbir şey yapılmamıştır. Mesela, *nedelya* sözcüğü Rusçada “hafta” demektir, kalan Slav dillerinde *nedelya* sözcüğü *pazar* günü için kullanılır. Rusça *ponedelnik* sözcüğü ise *nedelya* sözcüğüyle ilişkilidir, yani “*nedelya*'dan (pazardan) sonraki gün” demektir. (Fasmer, 1987, c. III, s. 57). *Voskresenye* sözcüğü önceleri yalnızca Paskalya kutlamalarının başlangıç günü için kullanılmış, ta XVI. asırdan itibaren *voskresenye* ayrı bir gün olarak kalıplaşmıştır. Bugün İsa peygamberin dirilişi şerefine *voskresenye* adlandırılmıştır (*voskresat* “yeniden dirilmek”). Haftayı ifade için ise Rusçada *sedmitsa* “yedilik” sözcüğünün kullanılmış olduğu malumdur (Fasmer, 1987, c. III, s. 590).

Yukarıda anlatılanlara dayanarak, hafta günlerinin adlarının dinî inançlara dayandığı söylenebilir.

Şimdi *hafta* sözcüğü ve hafta kavramına gelirse, insanoğlu tarihinde günleri haftalara ayırmak için değişik sistemler kullanılmıştır. Tarih kitaplarında verilen bilgileri hatırlayacak olursak, 3 günlük, 5 günlük, 8 günlük (Eski Roma'da), Keltlerde 9 günlük, eski Almanlarda 14 günlük, eski Mısırlılarda 10 günlük döngülerin kullanıldığı malumdur. Eski Babil'de ise (M.Ö. 2. bin yıl) yedi günlük hesap kullanılmıştır.

Günümüzde dünyada bunların içinden resmî olarak yedi günlük hafta hesabı kullanılmaktadır. Başkalarının yanında tam olarak bu yedi günlük hafta hesabının dünyaya yayılışının dört sebebi gösterilebilir:

1. Yedi günlük haftayla ilgili bilgilerin kaynağı sanki İncil ve Tevrat gibi kutsal kitaplarda yatıyor.

2. Ay takvimi en eski takvimlerden biridir. Buna göre bir ay 29,5 günden (MSE, 1959, c. 4, s. 382) ve 4 fazdan ibarettir: yeni ay, birinci çeyrek, dolunay ve son çeyrek. Bazı

durumlarda ay hiç görünmez olur. Böylece, anılan günlerin sayısı 4 faza ayrıldığında yediye yakın bir sayı elde edilir.

3. Hafta günlerinin sayısı (7) dünyanın jeo-merkezî siteminde yer alan gezegenlerin sayısına eşittir (MSE, 1959, c. 6, s. 519).

4. Eski Babil’de ay takvimi ve yedi günlük hafta hesabı kullanılmıştır. Daha sonra bu sistemi eski Romalılar benimsemiştir. Eski Roma imparatorluğu devrinde sömürgecilik siyasetini yürütmüş ve neticede Avrupalılara onların diğer kültürel unsurları yanında 7 günlük hafta hesabı da geçmiştir. Daha sonra ise Avrupa’nın gelişmesiyle bu sistem dünyaya yayılmıştır.

Böylelikle, yedi günden ibaret olan hafta sisteminin yayılışına hem dinî hem bilimsel (astronomi) hem tarihî hem de siyasi (Roma imparatorluğunun sınırlarının genişliği ve Avrupa kültürünün oluşmasına etkisi) şartlar temel teşkil etmiştir.

Hafta kavramının adına gelince, Kırgız Türkçesinde *apta* sözcüğü ile birlikte *cuma* sözcüğü kullanılır. *Cuma* sözcüğü “beşinci gün” anlamının yanında “hafta” anlamını da verir (KTS, 2010, s. 489). *Apta* sözcüğü Kırgız Türkçesine Farsçadan girmiştir. Farsçada bu sözcük *hafte* şeklinde kullanılır. *Hafta* sözcüğü ise “yedi” anlamındaki *haft* sözcüğünden yapılmıştır (Voskanyan, 2005, ss. 314, 624). Hafta kavramının adı bakımından da Farsça ile Rusça arasında benzerlik var. Eski Rusçada haftaya *sedmitsa* denirdi. Bu sözcük ise “yedi” anlamındaki *sem* sözcüğünden gelir. *Cuma* sözcüğüne gelince, bir günün, yani tatil gününün adlandırılışının bütün haftaya, yani yedi günlük döngünün tamamına yayılışı Rusçada da görülür. Yukarıda anlatıldığı gibi, Rusçadaki *nedelya* sözcüğü *ne delo, ne delat* “hiçbir şey yapmamak” sözcüğünden gelmiş, eskiden sadece tatil günü için kullanılmıştır. Böylece hafta Rusçada *nedelya*’dan (*voskresenye*’den) *nedelya*’ya kadar, Kırgız Türkçesinde *cumadan cumaya* kadar sürer. Rusça’da *nedelya* sözcüğü ile Kırgız Türkçesinde *cuma* sözcüğünün bütün hafta için kullanılmaya başlamasının sebebi budur.

8. Sonuç

Hafta günlerinin sayısı ile adlandırılışları dinî inançlar ile ilişkilidir. Tatil günleri de dinî anlayışlara göre değişebilir. Kırgız Türkçesinde resmî tarzda kullanılan hafta gün isimlerinin içinden yalnızca *cuma* Arapçadan, diğer altı tanesi Farsçadan girmiştir: *cekşembi* (*pazar*), *düyşömbü* (*pazartesi*), *şeyşembi* (*salı*), *şarşembi* (*çarşamba*), *beyşembi* (*perşembe*), *işembi* (*cumartesi*). Bunun yanında konuşma dilinde Kırgız Türkçesinde *birinci gün, ikinci gün gibi* sıra sayı sıfatlarıyla yapılan adlandırmalar kullanılır. *Pazar* için ise konuşma dilinde *dem alış, bazar günü* adlandırmaları da kullanılır. Farsça *şambe* sözcüğü İbraniceden (eski Yahudiceden) geldiğinden ve Yahudilerde cumartesi tatil günü sayıldığından, bununla ilgili anlayışlar da Fars asıllılar tarafından dolaylı bir şekilde benimsenmiş, pazar günü cumartesiden sonra, yani tatil gününden sonra geldiğinden, haftanın başlangıcı veya birinci gün olarak ele alınmıştır. Böylece, Kırgız Türkçesinde kullanılan hafta gün isimlerinde anlam ve sıra bakımından uyumsuzluk ortaya çıkmıştır. Neticede Farsça “birinci gün” anlamındaki *yekşambe* günü Kırgız Türkçesinde halk arasında *dem alış* veya *bazar günü*, “ikinci gün” anlamındaki *doşambe* günü *birinçi kün*, “üçüncü gün” anlamındaki *seşambe* günü *ekinçi kün*, “dördüncü gün” anlamındaki *çaharşambe* günü *üçünçü kün*, “beşinci gün” anlamındaki *pançşambe* günü *törtünçü kün* diye adlandırılmıştır. Aynı zamanda belli bir dönemde İslamiyetin etkisiyle cuma tatil günü olarak kabul edildiğinden cumartesi, yani altıncı gün haftanın başı olarak algılanmış. Bu durum da *İştin*

başı işembi “işin başı cumartesidir” deyiminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yedi günlük döngü için ise Kırgız Türkçesinde Farsça *hafte* sözcüğünün değişmiş *apta* şekli kullanılır. Bu sözcük de “yedi” anlamını ifade eden *haft* sözcüğünden yapılmıştır. Bunun yanı sıra Kırgız Türkçesinde *cuma* sözcüğü de “beşinci gün” anlamıyla birlikte “hafta” anlamında kullanılmaktadır. Haftanın *cumadan cumaya* kadar sürmesi de buna sebep olmuştur.

Kısaltmalar

EEE – Elektronnaya Yevreyskaya Entsiklopediya (Электронная еврейская энциклопедия) – Elektronik Yahudi Ansiklopedisi.

KTS: Kırgız Tilinin Sözdüğü (Кыргыз тилинин сөздүгү) – Kırgız Dilinin Sözlüğü.

MSE: Malaya Sovetskaya Entsiklopediya (Малая Советская энциклопедия) – Küçük Sovyet Ansiklopedisi.

Kaynaklar

- Adlan, O. (Editör) (2014). *Noviy Arabsko-Russkiy, Russko-Arabskiy slovar*. Moskova.
- Fasmer, M. (1986-1987). *Etimologičeskiy slovar Russkogo yazıka. Dört cilt. Almancadan çeviren: O. N. Trubaçev. İkinci baskı. Editör: B. A. Larin*. Moskova: Progress.
- KTS: Abduvaliev, İ., Akmatalliev, A., vd. (2010). *Kırgız tilinin sözdüğü*. Editör: A. Akmatalliev. Bişkek: Avrasya-Press.
- Malaev, K. (2011). *Kırgız tiline kirgen Arab cana Fars sözdörünün sözdüğü*. Bişkek: Ibiş-Ata.
- Meletinskiy, E. M. (Baş editör). (1991). *Mifologičeskiy slovar*. Moskova: Sovetskaya Entsiklopediya.
- MSE: Vvedenskiy B. A. (Baş editör). (1959). *Malaya Sovetskaya entsiklopediya*. B. 3. Moskova: Bolşaya Sovetskaya entsiklopediya. 4. ve 6. ciltler.
- Mukambaev, C. (2009). *Kırgız tilinin dialektologiyalik sözdüğü*. Bişkek.
- Şabdanaliev, N. (2016). Yenisey yazıtlarındaki ağız özellikleri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 42, 153-165.
- Sertkaya, O. (2021). Haftanın gün isimleri ve etimolojileri üzerine. *Türk Dili*, Cilt: CXX, 832, 10-16.
- Valyanskaya, O. P. (1992). *Jenşçini v Mifah i Legendah. Entsiklopedičeskiy slovar*. Taşkent: Glavnaya Redaktsiya Entsiklopediy.
- Voskanyan, G. A. (2005). *Russko-Persidskiy slovar*. Moskova: Vostok-Zapad.

İnternet Kaynakları

- EEE – Elektronnaya Yevreyskaya Entsiklopediya: <http://www.eleven.co.il/judaism/sabbath-and-holidays/13962/> (Erişim tarihi: 07.10.2023)
- <https://russian7.ru/post/otkuda-proizoshli-nazvaniya-dnejj-nedel/> (Erişim tarihi: 07.10.2023)
- <https://www.vajehyab.com/?q=شنبه> (Erişim tarihi: 06.10.2023)
- Douglas Harper: <https://www.etymonline.com> (Erişim tarihi: 07.10.2023)
- <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/3196> (Erişim tarihi: 07.10.2023)

Extended Abstract

Weekday names are among the most commonly used words in every language. When we use them in daily life, we do not think much about their meaning and origin. For example, where did the word *Duyshombu* "Monday" in Kyrgyz language come from? What does it mean? While searching for answers to such questions, new questions arise. For example, the word *Duyshombu* came from Persian and is used in Persian as *Doshanbe* and means "second day": *du* "two" + *shanbe* "day". However, in Kyrgyz language, the colloquial equivalent of the word *duyshombu*, which is used in official situations, is the *birinchi kun* "first day". In order to find out the reason for this, it is necessary to determine the historical development of week-day names.

Among the week day names in Kyrgyz language, only the word *Juma* "Friday" is from Arabic (al-Jumatu). The rest are from Persian, made from the ordinal adjectives and the word *shanbe*.

In the Jewish world this day is called *Shabbat*, which means "rest". According to the religious belief of the ancient Jews, Shabbat is the seventh day of the week. Traces of this belief can be found in the Bible. God created the world for six days and rested on the seventh day. According to the Torah, the day of rest was determined by the Creator: for six days God created the heavens, the earth, the sea and everything in them, and rested on the seventh day. Thus, Shabbat (Saturday) became the symbol of the week.

Let us consider the week-day names in Kyrgyz language:

Jekshembi < *yek* "one" + *shanbe*. According to the phonetic features of Kyrgyz, the word *yekshanbe* has acquired the form of *Jekshembi*. As for its meaning, as mentioned above, this word originally meant "the first day following the Shabbat". Although *Jekshembi* is used in Kyrgyz language in official situations, in spoken language it is mostly used as *Dem alysh* "holiday", *Bazar* (Sunday).

Duyshombu < *do* "two" + *shanbe*. It is used as *Duyshombu* in Kyrgyz language. It is more common among the people to call it *birinchi kun* "first day".

SheIshembi (Tuesday) < *se* "three" + *shanbe*. In Kyrgyz it is used as *shamshembi*. In colloquial speech it is more commonly used as *ekinchi kun* "second day".

Sharshembi (Wednesday) < *chahar* "four" + *shanbe*. In Kyrgyz it is in the form of *sharshembi*. In colloquial speech, it is mostly used as *uchunchu kun* "third day".

BeIshembi (Thursday) < *panj* "five" + *shanbe*. In Kyrgyz it is *beIshembi*. In colloquial speech this day is more often referred to as *tortunchu kun* "fourth day".

Juma (Friday) < *al-Jumatu*. In Kyrgyz this word has two meanings: "The name of the day after Thursday. / Time equal to seven days from Monday to Sunday, a period of seven days". This is due to the fact that Friday is considered as a holiday among Muslims.

With the spread of Islam, the peoples of Persian origin began to become Muslims and to accept the basic concepts of Islam. In Islam Friday has a specific meaning. While Shabbat (Saturday) is the symbol of the week in Hebrews, Friday plays the same role in Muslims.

Ishembi (Saturday) < *shanbe*. Among Kyrgyz people it is more commonly called *altynchy kun* "sixth day".

The word *Juma* is used in Kyrgyz together with the word *apta*. The word *Juma* gives the meaning of "Friday" as well as "week". The word *apta* entered Kyrgyz language from Persian.

To summarise, it can be said that the number of week days and their names are related to religious beliefs. Holiday days may also vary according to religious conception. Among the names of the week days used in Kyrgyz in official style, only *Juma* (Friday) is from Arabic, the remaining six are from Persian: *Jekshembi* (Sunday), *Duyshombu* (Monday), *Sheyshembi* (Tuesday), *Sharshembi* (Wednesday), *Beyshembi* (Thursday), *Ishembi* (Saturday). In addition, in Kyrgyz language names made with ordinal number adjectives such as *Birinchi kun* "first day", *Ekinchi kun* "second day" are used in spoken language. For Sunday, the terms *Dem alysh*, *Bazar* are also used among the people. Since the Persian word *shanbe* comes from Hebrew and Saturday is considered as a holiday day for Jews, this concept has been adopted indirectly by the Persians, and since Sunday comes after Saturday, that is, after the holiday day, it is considered as the beginning of the week or the first day of the week. Thus, the names of the days

of the week used in Kyrgyz are incompatible in terms of meaning and order. As a result, Persian *Doshambe*, meaning "second day", is called *Birinchi kun* "First day" in Kyrgyz; *Sheyshembi*, meaning "third day", is called *Ekinchi kun* "second day; *Sharshembi*, meaning "fourth day", is called *Uchunchu kun* "Third day"; *Beyshembi*, meaning "fifth day", is called *Beshinchi kun* "Fifth day". At the same time, in a certain period, under the influence of Islam, Friday was regarded as a holiday, so Saturday, the sixth day, was perceived as the beginning of the week. This led to the emergence of the idiom *Ishtin bashy ishembi* "The beginning of work is Saturday". For the seven-day cycle in Kyrgyz used the modified form *apta* of the Persian word *hafte*. In addition, in Kyrgyz language the word *Juma* is also used in the meaning of "week" as well as in the meaning of "fifth day of the week". The fact that the week lasts from Friday to Friday has also caused this.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1602-1610, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

MÜASİR AZƏRBAYCAN NƏSRİNDƏ DİLİN PSİXOPOETİK FUNKSİYASI VƏ ÜSLUB MÜXTƏLİFLİYİ

Suqra ALAKBARLI*

Geliş Tarihi: 18 Eylül 2023

Kabul Tarihi: 28 Ekim 2023

Öz

Bu makale psixopoetik kavramını açıklığa kavuşturacaktır. Pek çok ilim adamının bu terimle ilgili yaklaşımları üzerinde durulacaktır. Yerli ve yabancı bilim adamlarının bu konudaki görüşleri karşılaştırılacaktır. Aynı zamanda sanatsal eserler de bu açıdan analize dâhil edilecektir.

Filoloji bilimlerinin bir alt dalı olan psixopoetiğin amacı, içeride ve derinde olup bitenlerin sözel anlatımını incelemektir. Psikolojik başlangıçları ve düşüncenin söze dönüşmesindeki rolünü belirlemektir. Edebiyatta psikolojik içeriğin sanatsal biçimle bütünleşmesinde dilin işlevi çok önemlidir. Dilin psixopoetik yönü, kelimelerin arkasında açıkça ifade edilmeyen fikirleri, duyguları, ifadeleri anlamayı amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda psixopoetik analiz için Elchin'in "Canavarlar" öyküsü ve Kamal Abdulla'nın "Unutulacak Kimse Yok" romanı kullanıldı. Bahsedilen eserler psiko-şiirsel analiz için oldukça zengin bir malzeme sunmaktadır. Bu eserlerin psiko-şiirsel analizi makalenin ana konusu olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Psixopoetik, psixopoetik analiz, psikolojizm, hikâye, roman.

THE PSYCHOPOETIC FUNCTION OF LANGUAGE IN MODERN AZERBAIJAN PROSE AND VARIETY OF STYLES


Abstract

This article will clarify the concept of psychopoetics. The approaches of a number of scholars regarding this term will be emphasized. The opinions of local and foreign scientists on this issue will be compared. At the same time, artistic works will be involved in the analysis from this point of view.

The goal of psychopoetic, as a subfield of philological sciences, is to study the verbalization of what is happening inside and deep. It is to determine the psychological beginnings and its role in the transformation of thought into words. In literature, the function of language is very important in the unity of psychological content with artistic form. The psychopoetic aspect of language aims to understand the thoughts, feelings and expressions behind the words that are not clearly expressed.

In this regard, Elchin's story "Monsters" and Kamal Abdulla's novel "No one to forget" were used for psychosomatic analysis. The mentioned works provide very rich material for psychopoetic analysis. The psychopoetic analysis of these works is defined as the main issue of the article.

Keywords: Psychopolitics, psychosomatic analysis, psychology, story, novel.

*  Dr.; Azerbaijan Diller Universiteti, suqra.alakbarli@mail.ru.

Giriş

Psixopoetika gənc termdir və ona münasibət birmənalı deyil. Leontyevə (1997) görə, sırf şeirlə bağlı olub poetik düşüncənin dildə ifadə olunma prosesinin psixolinqvistik dərkinin ixtisaslaşmış sahəsidir (s. 120). Etkində (1999) görə isə bütün ədəbi növlərdə insanın daxili məninin bədii sözə-nitqə çevrilməsi prosesini öyrənənən filoloji yanaşmadır (s. 45).

Ədəbiyyat və psixologiya arasındakı münasibətlərin tədqiqatçısı Etkind “Psixopoetika: daxili insan və zahiri nitq” adlı əsərində XVIII-XIX əsr Rus ədəbiyyatı nümunələrinə müraciət edərək “daxili insan” anlayışının ədəbiyyatda yaranması və inkişaf xəttini izləyir. Tədqiqatında “daxili insan” anlayışının necə və nə zaman ortaya çıxdığını öyrənmək niyyəti əlimi Alman romantiklərindən Jan Pol Rixterin ruhun ölümsüzlüyü ilə bağlı traktatına aparıb çıxarır. Bu sözün ilk dəfə terminoloji məzmununda Rixter tərəfindən işləndiyi ilə razılaşırsınız, lakin ədəbiyyatın, eləcə də fəlsəfənin bütün dövrlərdə insanın daxili aləmi ilə bağlı təcrübəsi olduğunu da qeyd edir. Belə qənaətə gəlir ki, “daxili aləm” əvvəlcə alman romantiklərində, sonra rus romantizmində möhkəmləndikcə, bu dərin və gözəgörünməz aləmi ifadə edə bilmək üçün dilin bütün potensialı səfərbər olunur. Daxildə və dərinə baş verənlərin verballaşması baş tutur ki, filologiya elmlərinin bir alt sahəsi kimi psixopoetikanın məqsədi məhz bu vəziyyəti öyrənməkdir. Fikrin sözə çevrilməsində psixoloji başlanğıcları və onun rolunu təyin etməkdir. Məsələn, romantiklərin ədəbiyyata gətirdiyi bu “daxili aləm”in sözlərə çevrilməsi prosesini Etkind üsulu ilə Hüseyn Cavid (2005) yaradıcılığına tətbiq edəndə “Gecə” adlı şeir tamamilə başqa cür oxunur: “Dərin-dərin uçurumlar, vərəmli fırtınalar/ Bütün-bütün sıqıb əzməkdə ruhumu bu gecə. Səninlə, ah, sənin yadı-həsərətinlə yanar, Yanar, səni anarım, dilbərim! Fəqət sənə, Bu bir həyatı-müxəyyəl, həzin bir əyləncə...” (s. 103). Bu şeirdə gecə şairin daxili aləminin verballaşmasına keçid edən sözdür, onun iç dünyasındakı qaranlıq təlatümü ifadə edir. Həqiqətən daxili aləmin ifadə olunma bilməzliyi ilə söz arasındakı ziddiyyəti romantiklər gözəl həll edə bilmişdilər. Ədəbiyyat dilin estetik zənginliyi üçün bu gün də onlara çox şey borcludur.

1. Psixopoetika Anlayışına Bir Nəzər

Psixopoetika ilə bağlı bir neçə məqaləsinə rast gəldiyimiz psixoloq Misgər Məmmədov (2021) qeyd edir:

Poetik məhsulu şüurun prizmasından keçirən oxucu iki prinsiplə üzləşir: a) insan təbiətinin aksiomatik müddəası, b) dil materialının qanunauyğunluqları – insan təfəkkürünün azadlığı və real aləmin təəssüratları nəticəsində formalaşmış dilin tipoloji sistemləri, qrammatikanın və ədəbiyyat nəzəriyyəsinin sərt qanunları, birincisi çirpınaraq sahillərə sığmayan, sərt qayaları hirsə döyəcləyən azad düşüncə, ikincisi isə seli çayın məcrasına salıb ona, coşğun meyllərə laqeyd düzüm verən sahildir – dilin qanunauyğunluqlarıdır.

Bununla da, tədqiqatçı psixika və dilin poetik müstəvidəki bütün kəsişmələrini psixopoetikanın predmeti kimi görür. Başqa bir yazısında isə Kamal Abdulla yaradıcılığında yetərincə aktiv olan “sirr” konseptini və sözünü psixopoetik obraz-formul kimi təqdim edir (Məmmədov, 2021).

Bu yanaşmaları ümumiləşdirərək və metodoloji baza kimi onlara əsaslanaraq, qeyd etmək istərdim ki, ədəbiyyatda psixoloji məzmunun bədii forma ilə vəhdətində dilin funksiyası olduqca önəmlidir. Bu zaman dil nominativ, kommunikativ, eləcə də poetik funksiyalarla məhdudlaşa bilmir, informasiyanın psixi dərinliyini qorumaq üçün dil özünü psixoloq kimi aparır. Daxildən gələn psixi enerjinin mətndəki yerinə, roluna, vəzifəsinə və mövqeyinə o qərar

verir. Az öncə adını çəkdiyimiz Etkind (1999) öz tədqiqatını L.S.Vıqotskinin məşhur sözləri ilə bitirir: “Fikir sözlə ifadə olunmur, sözlə tamamlanır” (s. 414). Bu cümlə psixoloji məzmunun verballaşmasının üsul və texnikasını, miqyas və dərəcəsinə, imkanlarını və imkansızlıqlarını görməyimiz üçün bizə metodoloji istiqamət verir. Deməli, dilin psixopoetik aspekti dedikdə sözlərin arxasında dayanan, açıq şəkildə ifadə olunmayan fikirlərin, hisslərin, ifadələrin və s. qavranılması nəzərdə tutulur (Kulibina, 2001, s. 95).

2. Elçinin “Canavarlar” Hekayəsinin Psixopoetik Təhlili

Psixopoetika anlayışına aydınlıq gətirdikdən sonra bədii əsərlərin təhlilinə keçid etməyi lazım bilir. Müasir Azərbaycan nəsrində psixopoetika baxımından təhlilə əlverişli şərait yaradan əsərlər sırasında Elçinin “Canavarlar” (2009) hekayəsinin adı qeyd edə bilərik. Bu əsər psixopoetik təhlil üçün olduqca əlverişlidir. “Küllü-məxluqatın ən zəifi insandır” (İlyas Əfəndiyev) epigrafi ilə başlayan hekayədə insan personajına demək olar ki, rast gəlinmir. Adından görüldüyü kimi, hekayə canavarlar haqqındadır. Mətnin poetik qatı şərti-metaforik üslubda formalaşır:

Boz canavar artıq neçə müddət idi ki, ac və susuz ailəsi - qancığı və iki küçüyü ilə qurumuş ağacların, kol-kosun arasıyla Şərqə tərəf gedirdi. Onlar rastlarına çıxan qurumuş çay çuxurlarının dibində qalmış və iyənmiş lili yalaya-yalaya susuzluqlarını az da olsa, yatırırdılar, amma ət yox idi və acliq onları məhv edirdi (Elçin, 2009, s. 26).

Bilir ki, Elçin nəsr üçün lirizm və psixologizm xarakterikdir. Onun nəsrli lirik tonlama, ahəngdarlığın arxasındakı psixoloji dərinliyi gizlətməklə müşahidə olunur, təhkiyə isə dilin rəvanlığı və səlisliyi əsasında qurulur. Elçinin lirik-psixoloji üslubunun ən xarakterik xüsusiyyəti fərdilik amilinin qabarıq olmasıdır. Dərin mənəvi aləmin verballaşmasına can atan yazıçı lirizmi bir vasitə olaraq görür. “Canavarlar” hekayəsində lirizm digər hekayələrinə nisbətə daha azdır, o öz yerini şərti-metaforik dolğunluğa verir. Belə ki, canavarların sərgüzəşti bu hekayədə insanı və onun taleyini şərti-metaforik şəkildə ifadə edir, üslub müəyyən qədər ekspressionistləşir. M. Baxtin (2005) ekspressionizm cərəyanını əsas götürərək yazırdı: “Qəhrəmanın yaradılmasında özünüdərk dominanti ekspressionistlər tərəfindən düzgün tapılmışdır, lakin, onlar bu özünüdərk öz-özünə və bədii cəhətdən inandırıcı şəkildə açılmağa məcbur etməyi bacarmırlar. Nəticədə qəhrəman üzərində bilərəkdən və kobud şəkildə edilmiş eksperiment, ya da simvolik tamaşa alınır” (s. 87). Elçin öz hekayəsində özünüdərk dominantını məhz ekspressionistcəsinə tapır, həllini isə realistcəsinə edir. O, şərti-metaforik layı yaradan bütün vasitələri yerində və məqamında istifadə edir, nəticədə hekayənin sonuna doğru həqiqət özünü bu poetik örtüyün altından göstərməyə başlayır. “Bu hekayənin özəlliyi orasıdır ki, onu narahat edən, sadəcə, canavarlar deyil. Onu sosial-siyasi problem düşündürür. Buradakı ekoloji qat isə daha çox rəmzi anlam daşıyır. Canavarlar, səhra, quraqlıq, bitib-tükənmək bilməyən yol sətiraltı mənaya malik rəmzlərdir” (Sabutay, 2009, s. 12).

Ümumiyyətlə, psixopoetik rakursdan baxanda, realist, romantik, ekspressionist, ekzistensial və s. kimi üslublar təkcə fəlsəfi-estetik konsepsiyalarına görə fərqlənirlər, həm də bu konsepsiyaların ifadə olunduğu dil müxtəlifliyinə görə fərqlənirlər. Romantik ədəbiyyatın romantik qəhrəmanları adətən bütün tərəddüdlü yanları, ziddiyyətli tərəfləri və qərarlı mövqeləri ilə birlikdə içlərindəki ikili – yaxşı və pis arasındakı mübarizəni dilə gətirirlər, bu da öz növbəsində mətnin dil qatında təzadların-antitezaların aktivliyinə şərait yaradır. İnsanın iç dünyasına kənar bir obyekt kimi baxan realistlər isə insanın xarakterini, hiss və ehtiraslarını,

ağlındakıları, rəftarını, davranış tərzini, əxlaqını və s. müşahidəçi dəqiqliyi ilə elə qələmə alırlar ki, müqabilində dil özü də konkretləşir, sadələşir. Dilin poetik çoxçalarlılığı və metaforik çoxqatlılığı zəifləyir. Ekspressionist üslubda isə əksinə, şərti ifadələrin dominantlığı artır və s.

“Canavarlar” hekayəsində şərti olan nə varsa hamısının funksiyası var. “Elçin "Canavarlar"da etnogenetik problemləri, mifologiyayı, folkloru həm bədii şəkildə, həm də filosof, sosioloq kimi təqdim edir” (Tağısoy, 2009, s. 7). Mətnin səthindəki poetik məzmun alt qatdakı psixoloji məzmunu aşkarlamağa xidmət edir. M.Baxtinə görə, şərti söz həmişə ikisəsli sözdür, yalnız o şeylər şərti ola bilər ki, onlar nə vaxtsa qeyri-şərti olmuşdur (Baxtin, 2005, s.90). Bu ilkin, birbaşa və qeyri-şərti mənə indi onu daxildən ələ alan və şərtiləşdirən yeni məqsədlərə xidmət edir. Canavarı şərti söz kimi götürsək, məhz onun şərti və qeyri-şərti məzmunu arasındakı dialoq məndəki psixo-sosial insan faciəsini anlamağa kömək edəcək: “Bəxtlərinə dəhşətli quraqlıq düşmüş, Bozla, qancıqla birlikdə yaşamaq üçün Şərqə üz tutmuş küçüklər, görünür, qancığın doğub Bozla birlikdə böyüdərək, gələcək ailələrə ötürdükləri sonuncu nəsil idi. Çünki Boz da, qancıq da təbiətin onlara verdiyi canavar ömrünün çoxunu artıq yaşamışdılar” (Elçin, 2009, s. 27).

Hekayənin pritça dilində canavar qanunları – canavarların dünyası – canavarların psixologiyası mətnləşir. Hadisələrin ardıcılığını canavar ailəsinin başına gələnlər müəyyən edir. Alt qatında isə insan xisləti fəlsəfi-psixoloji dərinliyi və sosioloji məzmunu ilə mətnləşir. Psixoloji situasiya və konflikt də bu zaman özünü büruzə verir. Egoizm altruizmə qarşı uduzur, fədakarlıq insanı gələcəyə - doğru gələcəyə aparın yol kimi təqdim olunur. Canavarlar Şərqə, rütubət qoxusuna doğru hərəkət edirlər. Bu da Şərqi insanı dair humanist ideyalarını mətnin sətiraltısına gətirir:

Canavarlar sadəcə səhra, quraqlıq, ölüm yox, həm də öz daxillərindəki yırtıcı egoizmlə mübarizə aparırlar. Bu mübarizədə sevgi qalib gəlir. Ata və ana canavarın fədakarlığı hesabına bala canavarlar həyat uğrunda mübarizədən qalib çıxmaq imkanı qazanırlar. Amma bu imkan hələ gerçəkləşməyib. Bir sözlə, hekayə gərgin daxili dramatism və psixologizmlə şərtlənir (Sabutay, 2009, s. 12).

Psixopoetik aspektdən yanaşdıqda, hekayənin bütün linqvistik qatına bədbin tonun hakim olduğunu görürük, mətn olduqca kədərli, depressivdir. Hətta hekayənin sonunda canavar balalarının Şərqə çatmağı da şübhə altında qalır. Ata və ana özlərini bu iki bala uğrunda fəda etdilər, qardaşları isə mənəvi quraqlıq səhrası böyüdükcə daha böyük imtahan gözləyir. Mətnin içindəki dozanqurdu səhnəsi bizə deyir ki, rütubətə gec çatacaqları təqdirdə bu iki qardaşdan birinin digərinin canavarı olması ehtimalı yüksəkdir. Hekayə oxucunu ana və ata rollarındakı liderlik, avtoritetlik və fədakarlıq anlayışlarına yönəldir. İfrat fədakarlığın səbəb ola biləcəyi psixoloji problemlər barədə düşündürür. Şərq və Qərb dəyərlər sistemini dolayı yollarla qarşı-qarşıya gətirir. Beləcə, mətnin psixopoetik qatını aralayanda şərti informasiyanın arxasındakı gerçək informasiyanı görmüş oluruq.

Ümumiyyətlə, daxili aləmin ifadəsi kimi psixopoetikanın predmetinə teatral monoloq, səs axınına (daxili aləm) qarşı sözün (zahiri nitq) gücsüzlüyünün hiss olunduğu məqamlar, daxili aləmin maskalar altında ifadəsi kimi məsələlərin məndə aşkarlanması daxildir. Əsər müəllifi öz personajlarını danışdırır da bilər, haqqında danışa da bilər. Birinci halda personajların psixoloji kimliyi onların nitqində, ikinci halda isə müəllif nitqində özünü büruzə verir. Məsələn, romantik üslubda subyektivlik qabarıq olur, müəllif şəxsi simpatiyaları və ya

antipatiyalari ilə qəhrəmanları kontrol altında saxlayır. Bu baxımdan deyə bilərik ki, dilin psixopoetik funksiyası üslubla birbaşa bağlıdır, daha doğrusu özünü üslubda realizə edə bilər.

3. Kamal Abdullanın “Unutmağa Kimsə Yox” Romanının Psixopoetik Təhlili

Üslubu monumental, geniş, kateqoriya hesab edən Kamal Abdulla yazır: Üslub dedikdə mütləq nəsrimizin ritmi haqqında da danışmaq gərəkdir. Nəsrimizin ritmi özünü ən müxtəlif dil və üslub qatlarında, səviyyələrdə bürüzə verir. Lakin bütün qat və səviyyələrdə ritm ilk növbədə hər hansı bir əsərin daxili sahmanı ilə bağlıdır, onunla müəyyənləşir. Daxili sahman nəsr əsərinin xırda epizoddan tutmuş böyük parçalara, fəsillərə qədər bütövlüyünü, təbiiliyini təmin etmişdir. Onun müəllif hissələrinin qarşılıqlı əlaqəsini şərtləndirir (Abdulla, 1985, s. 124).

Elə Kamal Abdullanın öz romanına, “Unutmağa kimsə yox..” əsərinə nəzər salanda nəsr ritminin çox fərqli formalarda qarşımıza çıxdığını görürük. Adı çəkilən romanın xarakterik xüsusiyyəti prozaikliklə poetikliyin təmasıdır. Ümumiyyətlə, nəsr mətninin prozaik dilində şeirə xas metaforik dolğunluq və ritmiklik müşahidə olunarsa, bu zaman lirizm aktivləşir və mətnin dərin qatlarından gələn psixologizmi ifadə edən vasitəyə çevrilə bilər, nəticədə lirik-psixoloji stilizasiya yaranır. “Unutmağa kimsə yox” romanında lirik xətt mətnə iki şəkildə daxil olur: aşkar və gizli. Aşkar odur ki, “Çiçəkli yazı”nın özü kimi mətdə şeir parçaları var.

Lirizmin mətdəki latent, amma yetərincə funksional iştirakı isə birinci növbədə “Unutmağa kimsə yox” romanının öz başlanğıcını müəllifin “Unutmağa kimsə yox” adlı şeirindən götürməsi ilə bağlıdır. Sanki, bu roman lirik şeirin epikləşməsi hadisəsi təəssüratını yaradır.

“Unutmağa kimsə yox” romanında prozaik-epik xətlə poetik lirizm paraleldir, iki ayrı və kəşifən xətt kimi roman boyu bir-birini izləyir. Bu da əsərdə özünü ikinci məzmun kimi göstərir. Roman öz psixopoetik libasını məhz bu ikinci məzmunun mahiyyətini anladığımız zaman soyunur. Bunun üçün lirik-psixoloji ovqatın epikliyi sıxışdırdığı məqamlara xüsusi diqqət yetirmək lazım gəlir. Bəzən epik mətdə lirik məqamlar daha üstün mövqeyə sahib olur. Romanın lirik-emosional dominantları həm də sənətkarın varlığının necə üslublaşdığını bizə göstərir.

“Unutmağa kimsə yox” romanının kompozisiyasında mürəkkəblik, fraqmentarlıq, zaman müxtəlifliyi, hadisələrin anaxronik düzümü müşahidə olunur. Mətnin strukturdakı bu dağınıqlıq məhz psixopoetik prinsip əsasında toparlanır, səliqəyə salınır. Ayrı-ayrı hadisələr arasında əlaqə fərqli şəkildə qurulur. Romanın strukturunun ayrı-ayrı elementlərini birləşdirən epik mexanizm olmadığına və ya zəiflədiyinə görə, birləşdirici funksiyalı hadisələr arasındakı münasibətlər deyil, motivlər yerinə yetirir. Fikir versək görərik ki, simvollarla və metaforik obrazlarla ifadə olunan motivlər mətnəqədərki təcrübələri ilə birlikdə bu prosesi gerçəkləşdirirlər, oxucunu eyhamla keçmişin mətnlərinə yönəldirlər. Ayrı-ayrı motivlər birləşir, motiv karkası hörülür, bu karkas altında müəllifin təəssüratları, assosiasiyaları, poetik obrazları birləşir. Kamal Abdullanın romanında bu karkası ifadə edən deyim “hadisələrin üfqü”dür.

Ümumiyyətlə, lirik süjeti epik və dramatik süjetdən fərqləndirən əsas meyar dəqiq cizgiləri olan fabulanın yoxluğudur, daha doğrusu zaman və məkan konturları baxımından aydın fabulanın olmamasıdır. Fabulanın yoxluğu məhz lirik kontekstdə psixoloji hərəkətililiklə

kompensasiya olunur (Levitan, 1990, s. 146). Poetik məkanı quran duyğulu əhval-ruhiyyə, emosional ab-hava kimi komponentlər fraqmentarlığa səbəb olur, sanki, mətnin epik məkanını dağdır. Romanda epik təhkiyə xüsusiyyətləri ilə poeziyanın xüsusiyyətlərinin bir-birilə qarışması yeni mətn sistemini yaradır ki, bu poetik roman adlandırıla bilər. Romandakı birləşdiricilik personajların daxili dünyalarındakı psixoloji ovqat, situasiya və hal-vəziyyətlərin oxşarlığı, bənzərliyi əsasında qurulur. Romanda əbədi (arxetipik) motivlərin və obrazların geniş yer alması təsadüfi səciyyə daşımır. Lirikizm bu romanda psixopoetik funksiya daşıyır. Həm Kamal Abdullanın şair kimliyinin üslublaşmasının göstəricisi kimi yadda qalır, həm də roman iştirakçılarının sevgi əhvalatlarını emosional şəkildə ifadə edir.

Biri (müəllif dünyagörüşü) mətndəki lirikizmin qaynağı olub, yaradıcı enerjinin tipini müəyyən edir, digəri (romana səpələnmiş sevgi əhvalatları) isə bu enerjini sözə çevirmək üçün vasitə rolunu oynayır. Ümumiyyətlə bu tip, lirik və estetik romanların müəllifi adı məişət yazıçısı olurlar. Varlıq aləminin alışılmış sistemini dağıtmaq, mənəvi nizamın aliliyinə diqqət yetirmək onlar üçün əsas prioritetdir. Hər bir detal, mətni təşkil edən hər bir komponent özünəxas funksiya ilə çıxış edir. “Unutmağa kimsə yox” romanı təəssüratların çoxluğu ilə seçilir, amma gerçəkliyi sırf şeirdə olduğu kimi ifrat şəkildə metaforikləşdirmir. Personajların düşüncələrinə, hisslərinə, təcrübələrinə, xatirələrinə diqqət yetirir, sanki şüurun romanlaşması baş tutur: “Su, Yazı, Dağ, Mağara, Ağac, Köpək və Qadın. Onların hamı bir-birinin içində, bir-birinin cəmi kimi hərdən mənə Möhtəşəm ahəngi xatırladır, hərdən də yox. Möhtəşəm ahəng!... Onu axtarmaq əbəs imiş. Özünü sənin yuxuna, xəyalına sala bilər – bu qədər!” (Abdulla, 2020, s. 514).

Mətnin roman içində romanlar silsiləsi şəkildə qurulması poetik şüurun sərhədsizliyi, bədii təxəyyülün genişliyi ilə bağlıdır, bu dərinliyi ifadə edə bilmək üçün müəllif dilin nəhəng potensialını mətnə cəlb edir. Təxəyyül və dil birləşərək konkret fabulaya söykənən süjeti praktik olaraq ləğv edir. O, lirik mənəvi genişmiqyaslı hərəkət trayektoriyasında dolaşır, tarixin, mədəniyyətin, dünyanın məlum motivlərindən dəstək alır. Mətdə obraz-motivlər arasında assosiativ əlaqələr qurulur, dildə ritmiklik və ifadəlilik artır. Ədəbi meyarların - epiklik və lirikliyin yaxınlaşması baş tutur. Rüstəm Kamalın (2011) bu roman haqqında “Unutmağa kimsə yox” əsəri yuxu kimi mətndir, sanki nə əvvəli, nə axırı var. İstənilən personaj və hadisə, istənilən mətn romanın mövcud toxumasına asanlıqla daxil ola bilər, ordan çıxı bilər, başqası ilə əvəzlənə bilər” (s. 116) fikri romandakı lirik və psixoloji dərinliyi, həyatın əbədi və universal dəyərləri ehtiva edən məzmununu yerində və dəqiq izah edir.

Lirikizm bu cür romanlarda dilin psixopoetik funksiyasının təzahürü kimi görünür, mətnin bütöv kompozisiyasından tutmuş, üslubuna, rənginə və ruhuna qədər nüfuz edir. L.S.Vıqotksiye görə, “Bütün - fonetik, morfoloji, leksik, semantik, hətta ritmik, metrik və musiqili – qarammatik və formal kateqoriyaların arxasında mütləq psixoloji məzmun dayanır” (Vıqotskiy, 1998, s.334). Lirikizmin dərinliyi isə müəllifin fəlsəfi-estetik dünyagörüşü ilə ölçülür, çünki bu romanda sevgi mövzusu adı məişət səviyyəsində qalmır, həyatın əbədi problemi, kainatın başlanğıc və sonunu müəyyən edən dərin insani dəyər kimi təqdim olunur.

4. Nəticə

Bu məqalədə psixopoetika anlayışına aydınlıq gətirildi. Bu terminlə bağlı bir çox alimlərin yanaşmalarına nəzər salındı. Mövzu ilə bağlı olaraq yerli və xarici alimlərin fikirləri müqayisə edildi. Eyni zamanda, Kamal Abdullanın və Elçinin əsərləri də bu prizmadan təhlilə cəlb olundu. Filologiya elmlərinin bir alt qolu olan psixopoetikanın məqsədi daxildə və dərinədə baş verənlərin verballaşmasını öyrənməkdir. Psixoloji başlanğıcları və onun fikrin söze çevrilməsindəki rolunu müəyyən etməkdir. Ədəbiyyatda psixoloji məzmunun bədii forma ilə inteqrasiyasında dilin funksiyası çox mühümdür. Dilin psixopoetik aspekti sözlərin arxasında aydın ifadə olunmayan fikirləri, duyğuları və ifadələri başa düşməyi hədəfləyir. Bu kontekstdə psixopoetik təhlil üçün Elçinin “Canavarlar” hekayəsindən və Kamal Abdullanın “Unutmağa kimsə yoxdur” romanından istifadə edilmişdir. Adı çəkilən əsərlər psixopoetik təhlil üçün çox zəngin material verir. Bu əsərlərin psixo-poetik təhlili məqalənin əsas mövzusu kimi müəyyən edilmişdir.

Adları çəkilən əsərlərdə psixologizmi mətnlərdə, məhz üslubun içində axtarmaq istiqaməti bizi psixostilistikaya gətirib çıxarır. Bu baxımdan, A. Morye “Üslubların psixologiyası” əsərində üslubları şəxsiyyətin tiplərinə görə təsnif edir, ümumbəşəri xüsusiyyətlərə görə səkkiz tip (zəif, gücsüz, balanslı, müsbət, güclü, qarışıq, təmiz, qüsurlu) müəyyən edir və bu tipləri üslubların içində axtarır. Anatol Fransı “attik üslub” una görə balanslaşdırmış xarakter kimi görür, Stendal, Jorj Sand və Balzakı qüsurlu (xətali) xarakterə, Floberi isə akademik üslubuna və realist prozaik üslublarına müvafiq olaraq balanslı və müsbət xarakterlər kateqoriyasına aid edir.

Riçard Müller-Freyfels isə sənətkarları iki qrupa ayırır: təcəssüm edən şair və ifadə edən şair. Birinci üçün yaradıcılıq materialını yaşanmışlıq təşkil edir, ikinci tip üçün daxili subyektivizm həddən artıq qabarıqdır. Müller-Freyfels xasiyyətinə görə sənətkarları statiklərə və dinamiklərə bölüb, eyni zamanda “intellekt” meyarına görə xəlqi, elmi, sadələh, reflektiv sənətkarları bir-birindən fərqləndirirdi. Başqa bir təsnifatında isə “sosial plan”ı əsas götürür: nifrət, qəzəb və kin-küdurəti satira şəklində ifadə edən “ağressiv” sənətkarları (F. Rable, J. B. Molyer, A. Frans, H. İbsen, B. Şou); insana və təbiətə rəğbət bəsləyən, mərhəmət hissi ilə yaşayan “simpatik” sənətkarları (Ç. Dikkens, F. Dostoyevski, X. Hauptman); şüurlu şəkildə özünü təsdiq edən “şən” sənətkarları (qədim yunan şairi Pindar, barokko və rokoko şairləri); dünya kədəri düşüncəsinə malik “depressiv” sənətkarları (F. Şatobrian, N. Lenau, C. Bayron, H. Heyne) ayırırdı.

Bütün bu mülahizələri ortaq tədqiqat müstəvisinə gətirən psixolinqvist Valeriy Pavloviç Belyaninə (2006) görə, söhbət mətnin emosional-semantik oriyentasiyasından, mətnin üslubu vasitəsilə müəllif şəxsiyyətinin üslubunu anlamağa cəhdən gedir (s. 50). Alim çox maraqlı bir alternativlər cədvəli təqdim edir, mətni müxtəlif növlərə ayırır və bu mətn növlərini səciyyələndirən tipləri sadalayır: işıqlı mətn – paranoyal tip; qaranlıq mətn – epileptoid tip; şən mətn – hipmaniakal tip; kədərli mətn – depressiv tip; gözəl mətn – histeroid tip; qəliz mətn – şizoid tip (Belyanin, 2006, s. 54).

V. P. Belyaninin gözü ilə baxanda, “Canavarlar” üslubca kədərli / qaranlıq mətn, “Unutmağa kimsə yox” romanı isə işıqlı / gözəl mətn effekti oyadır. Bu mətnləri ərsəyə gətirən psixoloji enerjinin tipini isə təkcə müəllifin deyil, mətni anlayan oxucunun qavrayışı da təyin edir və bu prosesin anlaşılması interdisiplinar yanaşma tələb edir.

Bədii mətnə, onun müəllifinə və personajlar heyətinə yanaşmada psixoloji, psixoanalitik və psixiatrik prinsiplərin kompleks şəkildə tətbiqi əsas götürülür. Psixolinqvistik təcrübə də vacibdir. Biz bu məqalədə psixoloji ədəbiyyatşünaslığın yeni və maraqlı istiqamətlərindən olan psixoestetika və psixostilistika məsələsinə toxunmağa çalışdıq. Bugün humanitar düşüncədə antipsixologizm psixologizmi müəyyən mənada sıxışdırsa da, tam şəkildə dəf edə bilmir. Bütün zamanlarda insanın yaradıcı enerjinin qaynağı olması danılmaz həqiqətdir. Sadəcə olaraq, bugün subyektiv olan mətnin alt qatlarına doğru hərəkətdədir, onun aşkarlanmasında dilin psixoestetik və psixostilistik funksiyalarından bəhrələnmək lazımdır və bunu doğru istiqamət hesab edirik.

Ədəbiyyat Siyahısı

- Abdulla, K. (1985). *Müəllif-əsər-oxucu*. Bakı: Yazıçı Nəşriyyatı.
- Abdulla, K. (2020). *Seçilmiş əsərləri I*. Bakı: Mütərcim Nəşriyyatı.
- Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız Bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (45), 7-38.
- Baxtin, M.M. (2005). *Dostoyevski poetikasının problemləri*. Bakı: Şərq-Qərb Nəşriyyatı.
- Belyanin, V.P. (2006). *Psixologičeskoe literaturovedeniye*. Moskva: Qenezis.
- Cauid, H. (2005). *Əsərləri I*. Bakı: Lider Nəşriyyatı.
- Elçin. (2009). Canavarlar. *525-ci qəzet*, 26-29.
- Etkind, E.Q. (1999). *“Vnutrenniy čelovek i vneşnaya reč. Očerki psixopoetiki ruskoy literaturı XVIII – XIX vv.* Moskva.
- Kamal, R. (2011). Yazıçı kosmoqoniyası: paralel dünyaların ahəngi. *525-ci qəzet*, 15-17.
- Kulibina, N.V. (2001). *Linqvodidaktika*. Moskva: MAKC Пpеcc.
- Leontyev, A.A. (1997). *Ocnovi psixolinqvistiki*. Moskva.
- Levitan, L.S., Çileviç, L.M. (1990). *Osnovi izuçeniya syujeta*. Rıqa.
- Məmmədov, M. (2021). “Mənim Füzulim”dəki Göylə Yer harmoniyası. <https://sim-sim.az/mnim-fuzulimdeki-goyl-yer-harmoniyasi> (e.t.20 aprel 2023).
- Məmmədov, M. (2021). Nar çiçəkləri və ya həvəsin psixologiyası. <https://525.az/news/169921-nar-cicekləri-meqale> (e.t.19 aprel 2023).
- Sabutay. (2009). Yaşamaq fədakarlıqdır. *Mədəniyyət*, 12.
- Tağısoy, N. (2009). Canavarlığın anatomiyası. Elçinin "Canavarlar" hekayəsinin təsirindən yaranan düşüncələr. *525-ci qəzet*, 7.
- Vıqotskiy, L.S. (1998). *Psixologiya iskustva*. Rostov: Feniks.

Extended Abstract

This article clarified the concept of psychopoetics. The approaches of many scholars regarding this term have been reviewed. The opinions of local and foreign scientists were compared on the subject. At the same time, the works of Kamal Abdulla and Elchin were also analyzed from this perspective. The goal of psychopoetics, which is a branch of philological sciences, is to study the verbalization of what is happening inside and deep. It is to identify the psychological beginnings and its role in the transformation of thought into words. The function of language is very important in the integration of psychological content with artistic form in literature. The psychopoetic aspect of language aims to understand the thoughts, feelings and expressions behind the words that are not clearly expressed. In this context, Elchi's story "Monsters" and Kamal Abdulla's novel "There is no one to forget" were used for psychopoetic analysis. The mentioned works provide very rich material for psychopoetic analysis. The psycho-poetic analysis of these works is defined as the main topic of the article.

The direction of searching for psychologism in the texts, that is, in the style of the works "No One to Forget" and "Monsters" leads us to psycho-stylistics. In the regard, A. Morye in his work "Psychology of Styles" classifies styles according to the types of personality, defines eight types (weak, powerless, balanced, positive, strong, mixed, pure, defective) according to universal characteristics, and looks for these types in the styles. Anatole sees France as a balanced character according to the "Attic style", Stendhal, George Sand, and Balzac are categorized as flawed (faulty) characters, and Flaubert as balanced and positive characters according to their academic style and realistic prose style.

Richard Müller-Freinfels divides artists into two groups: poets who embody and poets who express. For the first type, the creative material is experience, for the second type, internal subjectivism is too prominent. Müller-Freinfels divided artists into static and dynamic artists according to their character and at the same time distinguished folk, scientific, naive, and reflexive artists according to the "intellect" criterion. In another classification, he takes the "social plan" as the basis: "aggressive" artists who express hatred, anger, and malice in the form of satire (F. Rable, J.B. Moliere, A. France, H. Ibsen, B. Shaw); "sympathetic" artists who sympathize with people and nature, live with compassion (C. Dickens, F. Dostoyevsky, H. Hauptman); self-consciously self-affirming "cheerful" artists (the ancient Greek poet Pindar, baroque and rococo poets); distinguished "depressive" artists (F. Chateaubriand, N. Lenau, J. Byron, H. Heyne) with the thought of world sadness.

According to the psycholinguist Valery Pavlovich Belyanin, who brought all these considerations to a common research level, it is about the emotional-semantic orientation of the text, an attempt to understand the style of the author's personality through the style of the text (Belyanin, 2006, p.50). The scientist presents a very interesting table of alternatives, divides the text into different types, and lists the types that characterize these types of text: illuminated text - paranoia type; dark text – epileptoid type; cheerful text - hypmaniacal type; sad text – depressive type; fine text – hysteroid type; Galiz text - schizoid type (Belyanin, 2006, p.54).

When viewed through the eyes of V.P. Belyani, "Monsters" evokes a sad/dark text in style, and the novel "No One to Forget..." evokes a light/beautiful text effect. The type of psychological energy that creates these texts is determined not only by the author's perception, but also by the reader who understands the text, and understanding this process requires an interdisciplinary approach.

The approach to the literary text, its author, and the cast of characters is based on the complex application of psychological, psychoanalytic, and psychiatric principles. Psycholinguistic expertise is also important. In this article, we tried to touch on the issue of psychoesthetics and psychostylistics, which are new and interesting directions of psychological literary studies. Today, anti-psychologism in humanitarian thought suppresses psychologism in a certain sense, but it cannot completely overcome it. It is an undeniable fact that at all times man is a source of creative energy. Simply put, today the subjective is moving towards the lower layers of the text, It is necessary to benefit from the psychoesthetic and psychostylistic functions of the language in its detection, and we consider this to be the right direction



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1611-1622, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKİYE TÜRKÇESİNİN BAZI BÜRÜNSEL ÖZELLİKLERİ

Burhan BARAN*

Geliş Tarihi: 10 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 31 Ağustos 2023

Öz

Ses biliminin alt kollarından biri de görevsel ses bilimidir. Görevsel ses bilimi, dil dizgesinde belli bir görev yapan sesle ilgilenir. Anlam ayırıcı öge olan ses birimi de bu gruba girmektedir. Ses birimi, parçalı ve parçalarüstü olarak ikiye ayrılmaktadır. Parçalı ses birimleri, ünlüler ve ünsüzler olup yazılı dilde mevcuttur. Parçalarüstü ses birimleri ise vurgu, ton, ezgi, kavşak, durak, süre ve ulama gibi sözlü dile özgü öğelerdir. Bunlara genel olarak bürün adı verilmektedir. Bürün için Fransızcadan alınma prozodi terimi de kullanılmaktadır. Her dilin kendisine has bürünsel özellikleri vardır. Bürünsel özellikler, yazıda gösterilemeyen konuşmada ortaya çıkan, akıcı ve etkili konuşmayı sağlayan özelliklerdir. Güzel konuşma sanatının püf noktası, konuşulan dilin bürünsel özelliklerine hâkim olmak ve bunları dikkatli bir şekilde kullanmaktır. İşte bu makalede Türkiye Türkçesinin bazı bürünsel özellikleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Görevsel ses bilimi, ses birimi, bürünsel özellikler.

SOME PROSODIC FEATURES OF TURKEY TURKISH

Abstract

One of the sub-branches of phonology is functional phonology. Functional phonology deals with sounds that perform a certain task within the linguistic system. The phoneme, which is a semantic distinguishing element, also belongs to this group. Phonemes are categorized as segmental and suprasegmental. Segmental phonemes are vowels and consonants and are present in written language. Suprasegmental phonemes, on the other hand, are elements specific to spoken language such as stress, tone, melody, junction, pause, duration and inflection. These are generally referred to as suprasegments. The term prosody, which is borrowed from French, is also used. Each language has its own prosodic features. Prosodic features cannot be demonstrated in writing and emerge in speech, enabling fluent and effective speech. The key to the art of eloquence is mastery of the prosodic features of the language spoken and their meticulous use. The present article will focus on some prosodic features of Turkey Turkish.

Keywords: Functional phonology, phoneme, prosodic features.

* Doç. Dr.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, b.baran@dicle.edu.tr.

Giriş

Türkiye Türkçesinin bürünel özellikleri, üzerinde pek durulmayan konulardan biridir. Ancak güzel konuşma sanatının temel becerisi konuşulan dilin bürünel özelliklerine hâkim olmak ve bunları dikkatli bir şekilde kullanmaktır. Bu nedenle konunun ders kitaplarında yeterince yer alması, teorik ve uygulamalı olarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu makalenin amacı; Türkiye Türkçesinin bürünel özelliklerini toplu bir şekilde ortaya koymak, böylelikle konuya dikkat çekmektir.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te ses birimi "Dildeki başka seslerle kurduğu ilişki yönünden belirlenen ayırıcı özelliği bulunan ses ögesi, fonem." olarak tanımlanmaktadır. Aksan, ses biriminin Prag Okulunca "anlam ayırıcı öge" olarak benimsendiğini belirterek kuyu, kuzu, kutu sözcüklerinde y, z, t seslerinin anlam değişikliğini sağladıkları için ses birimi olduklarını ifade eder (2003, s. II/61-62).

Anlam ayırıcı öge olan ses birimi parçalı ve parçalarüstü ses birimi olarak ayrılmaktadır. Parçalı ses birimleri ünlüler ve ünsüzlerdir. Aksan'ın verdiği örnekler parçalı ses birimleri olup bunu şu örneklerle genişletebiliriz: Kaya, kaza, kara kelimelerinin olduğu bir dil dizgesinde y, z, r ünsüzleri üç kelimeyi birbirinden ayıran anlam ayırıcı ögedirler. Bu nedenle birer ses birimi niteliği taşırlar. Parçalı ses birimleriyle ilgili ayırıcı özellikler de vardır. Sal, sel kelimelerinde a, e ünlüleri kalınlık-incelik bakımından ayırıcı özellik taşıyan birer ses birimidir. Aksan ses birimlerinin çözümlenmesinde, bunların görevsel sesbilim açısından önemli öğelerine ayırıcı özellikler dedikten sonra, atım ve adım sözcüklerinde t ve d'nin anlamı değiştirdiğini, ötümsüzlük ve ötümlülüğün ayırıcı özellik olarak belirlediğini ifade eder (2003, s. II / 62). Parçalı ses birimleri yazılı olarak mevcuttur.

Parçalarüstü ses birimleri vurgu, ton, ezgi, kavşak, durak, süre ve ulama gibi konuşma diline özgü öğeler olup bunlara genel olarak bürün adı verilmektedir. Her dilin kendisine has bürünel özellikleri vardır. Bürünel özellikler yazıda gösterilmeyen, konuşmada ortaya çıkan, akıcı ve etkili konuşmayı sağlayan özelliklerdir.

Hengirmen, bürünel özellik maddesinde gönderme yaptığı "bürün"ün tek bir sesi değil, daha fazla sesi etkileyen ve onlarla birlikte var olan titrem, durak, ulam, süre vb. ses birimlerinin genel adı olduğunu, bunların yazı dilinde gösterilmediğini; daha çok konuşma sırasında görülen, dilin melodisini oluşturan, bazen kişilerin ruhsal durumlarını yansıtan söyleyiş özellikleri olduğunu söyler. Araştırmacı, bürünbirim maddesinde ise şunları ifade eder: "Örneğin bir yer adı olan *Ordu* sözcüğünde vurgu ilk hecede iken, bir askerî birliği gösteren *ordu* sözcüğünde ikinci hecededir ve böylece vurgu, bu iki sözcük karşılığında anlam ayırıcı özellik taşıyan bir bürünbirimdir" (1999, s. 86).

Aksan, parçalarüstü ses birimlerinin vurgu, ton, ezgi, uzunluk gibi öğeler olduğunu, bunların dil içinde parçalardan oluşmuş birimleri ilgilendirdiğini ve bu öğelerin de tıpkı parçalı ses birimleri gibi anlam ayırıcı görev gördüklerini belirtir (2003, s. II / 66).

Huber, sözcük ve tümcelerin sesletimindeki vurgu, uzunluk, titrem, kavşak, ezgi olgularının tümünü bürün olarak tanımlar (2008, s. 126).

İmer vd. sesbilimde anlam ayırıcı işlevi olan bürün olgusunu bürünbirim; ritim, ton, konuşma hızı, yükseklik ve vurguyu ise bürünel özellikler olarak ifade eder (2011, s. 65).

Toklu, görevsel sesbilimin incelediği konulardan birinin de, parçalar üstü ses birimleri denilen ulama, durak, vurgu, ton ve ezgi gibi dilin bürünsel özellikleri olduğunu, bu öğelerin de, diğer ses birimleri gibi anlam ayırıcı özellik taşıdıklarını ve konuşma diline özgü nitelikleri olduklarını belirtir (2011, s. 50).

Bu makalede Türkiye Türkçesinin bazı bürünsel özellikleri aşağıdaki başlıklar altında incelenecektir:

1. Vurgu

Demircan, vurgunun bir hece üzerine düşen soluk baskısı olduğunu belirtir ve şu açıklamalarda bulunur: “Bu baskıyı ayarlayan, gırtlak altı düzenidir. Bu düzen solunum kaslarından oluşup konuşurken iki türlü kasılma yapar. Birinci tür kasılmalar hece çıkarımını düzenler. İkinci tür kasılmalar da hece çıkarımını güçlendirir. Vurgulu hecelere denk gelen bu tür kasılmalardır.” (1976, s. 196).

Aksan, parçalarüstü ses birimlerinden sayılan vurgunun gerçekten dilde anlam ayırt edici bir öge olarak belirmediğini, vurgunun bildirişmeyi sağlayan birimler arasındaki dizilişle dizimle olduğu kadar konuşanın ruhsal durumu ve önem verdiği kavramla da ilgili olduğunu ifade eder (2003, s. II / 66-67).

Coşkun, vurgunun kelimelerin anlamlarında farklılık yaratmasının yanında, konuşanın önem verdiği ve dinleyenin özellikle önem vermesini istediği kelime ya da kelime grubunu belirgin hâle getirdiğini belirtir (2010, s. 204).

Dursunoğlu, Türkçenin kendine has tabii bir vurgusu olduğuna, bu vurgunun yanlış yapılmasının bazen anlam değişimine yol açtığına, dolayısıyla dilin yapısını bozduğuna değinir (2010, s. 269).

Karaağaç, vurgunun konuşma sırasında sözdeki bir hecenin diğerlerine göre daha yüksek bir ses tonuyla, daha baskılı bir şekilde söylenmesi olduğunu ifade eder (2013, s. 843).

Demir, vurguyu konuşma veya okuma esnasında herhangi bir hece veya sözcüğün diğerlerine göre daha baskılı söylenmesi olarak tanımlar (2019, s. 134).

Sözcükteki bir hecenin diğer hecelere göre veya cümledeki bir sözcüğün diğer sözcüklere göre daha baskılı söylenmesi anlamına gelen vurgu, sözcük vurgusu ve cümle vurgusu olmak üzere ikiye ayrılır:

1.1. Sözcük Vurgusu

Bir sözcükteki hecelerden birinin diğer hecelere göre daha baskılı söylenmesidir.

1. Türkçede genellikle sözcüklerin son hecesi vurguludur: **okumak**, **gelmek**, **yoğun**, **bilgi**, **sözlük**, **arkadaş**, **kahve**, **susuz**, **beyaz**, **kırmızı**.

2. Kişi ad ve soyadlarıyla hayvan adlarında vurgu genellikle son hecededir: **Süleyman**, **Turgut**, **Mehmet Akif Ersoy**, **Eslem**, **Nurhan**; **Tekir**, **Minnoş**.

3. Bazı sözcüklerde vurgunun yeri değişebilmektedir: **karınca**, **gösterge**, **papatya**, **fakülte**, **üniversite**, **lokanta**, **anne**, **kundura**, **kuluçka**, **tabanca**.

4. m, p, r, s ünsüzleriyle pekiştirilmiş sözcüklerde vurgu ilk heceye kayar: **masmavi**, **sapsarı**, **taptaze**, **büsbütün**, **dimdik**, **sımsıkı**, **koskocaman**, **bomboş**, **çarçabuk**.

Ancak iki heceden oluşan pekiştirmelerde vurgu ikinci heceye kayar: **güpegündüz**, **yapayalnız**, **sapasağlam**, **düpedüz**, **sırılıslam**, **çırılçıplak**.

5. Börekçi, yer adlarında vurgunun *-istan* eki ile yapılanlar dışında son hecede olmadığını, ilk ya da ikinci hecede olmasının hece sayısına ve yapısına bağlı olduğunu belirtir. Araştırmacıya göre iki heceli yer ve coğrafya adlarında vurgu her zaman ilk hecede; dört veya daha çok heceli coğrafya adlarında ikinci hecede bulunur (2005, s. 191). Bu açıklama için **Bolu**, **Çorum**, **Sivas**, **Çankırı**; **Osmaniye**, **Kastamonu** örnekleri verilebilir.

Börekçi, üç heceli yer adlarında birinci ve ikinci heceden biri açık diğeri kapalı ise vurgunun kapalı hecede olduğunu; birinci ve ikinci heceden her ikisi de açık ya da her ikisi de kapalı ise vurgunun ikinci hecede olduğunu ifade eder. **Malatya**, **Çankırı**; **İstanbul**, **Giresun** araştırmacının bu husus için verdiği örneklerden bazılarıdır (2005, s. 191).

Yer adlarında vurgunun anlam ayırıcı özelliği düşünülmeden vurgu hatası yapıldığında tuhaf söyleyişler ortaya çıkmaktadır. Birinci, bu hususa şöyle dikkat çekmiştir: "...**Taksim** değil **Taksim**'dir. **Sirkeci** değil **Sirkeci**'dir. Yoksa İstanbul'un bu iki semtinden biri paylaşma anlamı kazanır, diğeri de sirke satan durumuna düşer" (1996, s. 548).

6. Ünlemlerde ve seslenmelerde vurgu iki hecelilerde ilk, üç veya daha çok hecelilerde ikinci hece üzerindedir: **Eyvah!** **Hayda!** **Kardeş!** **Ayşe!** **Anne!** **Aferin!** **Arkadaş!** **Rümeysa!**

7. Birleşik sözcüklerde vurgu farklı yerlerde olabilir. Börekçi, aynı yapıdaki sözcük öbeklerinin veya birleşik sözcüklerin vurgularının farklı yerlerde bulunmasının bir düzensizlik olmayıp vurgunun anlam ayırıcı işlevinin doğal bir sonucu olarak kabul edilmesini gerektiğini ifade eder (2005, s. 190). **Çekyat**, **gelgit**, **yeşilbaş** (ördek), **karadul** (örümcek), **yapboz**, **tutkal** örneklerinde vurgu son hecede; **kazkanadı** (oyun), **balgümece** (dikiş), **yüzbaşı**, **binbaşı**, **başbakan**; **gecekondu**, **denizaltı**, **akşamsefası** örneklerinde ise vurgu ilk sözcüğün son hecesindedir.

8. Soru sözcüklerinin vurgusu ilk hecededir: **Hangi** resim? **Nasıl** araba? **Neredesin**?

9. Soru edatı -mI, vurguyu kendisinden önceki heceye atar: **Çalışkan** mısın? **Okul** mu, **dershane** mi? **Bakmış** mısın?

10. Olumsuzluk eki -mA vurguyu kendisinden önceki heceye atar. İsim-fiil eki -mA ise vurguludur. Vurgu anlam ayırıcı bir görev görür: **basma** (bir çeşit kumaş), **basma-** (bas- fiilinin olumsuzu), **dolma** (yemek adı), **dolma-** (dol- fiilinin olumsuzu), **okuma** (okuma eylemi), **okuma-** (oku- fiilinin olumsuzu), **sarma** (yemek adı), **sarma-** (sar- fiilinin olumsuzu), **yazma** (el yazması eser), **yazma-** (yaz- fiilinin olumsuzu).

11. Geniş zamanın olumsuzluğunu yapan -mAz eki, -mA ekinden farklı olarak vurguyu kendi üzerine çeker: **okumaz**, **bilmezdi**, **bakmazmışsın**.

12. Kişi ekleri vurgusuzdur, vurguyu önlerindeki şekil ve zaman eklerine atarlar. Şekil ve zaman ekleri vurgulu eklerdir: **görmüşsün**, **bildiniz**, **görürsün**, **soracaksınız**, **uçuyorlar**.

Gereklilik kipinde vurgu ekin son hecesindedir: **kaçmalısın**, **yüzmelisin**.

Bu ekler olumsuzluk eki -mA ile kullanılınca vurgu, olumsuzluk ekinden önceki heceye kaydığı için şekil ve zaman ekleri vurgusuz olur: **gelmeyecek**, **sürmüyorsun**, **acımadı**, **sevinmesen**, **söylemesin**.

Ek fiil de vurgusuzdur. İsimlere geldiğinde vurgu, ismin son hecesinde; fiillere geldiğinde vurgu, asıl fiilin şekil ve zaman ekleri üzerinde olur: öğrenciyim, doktor-muş, evdeyse, Ahmet'ti; bakıyordu, ağlamıştı, gülseydi, sevecekmiş.

13. Eşitlik eki -CA vurguyu kendisinden önceki heceye atar: çokça, haince, güzelce, yavaşça. Ancak alaca, karaca gibi kalıplaşmış bazı örneklerde vurgu ekin üzerindedir.

14. Vasıta eki -IA vurgusuzdur, vurguyu kendisinden önceki heceye atar: arabayla, anneye, kitapla, kalemle, Yusuf'la.

15. -leyin eki vurguyu kendisinden önceki heceye atar: geceleyin, sabahleyin, akşamleyin.

16. -gil eki vurguyu kendisinden önceki heceye atar: Ayşegil, dayıngil, babamgil, halamgil.

17. -mAdAn eki vurguyu kendisinden önceki heceye atar: yürümeden, sızlamadan, görmeden.

18. -ken eki vurguyu kendisinden önceki heceye atar: bakarken, soruyorken, evdeyken.

1.2. Cümle Vurgusu

Bir cümledeki sözcüklerden birinin diğer sözcüklere göre daha baskılı söylenmesidir. Cümle vurgusunda duygu, amaç, anlatıcının çeşitli nitelikleri gibi hususlar da rol oynar. Cümlede sözcük vurgulanırken sözcük ve öbek vurgusunu da dikkate almak gerekir. Cümle vurgusu genellikle şu kurallara göre belirlenir:

1. Yükleme fiil olan cümlelerde vurgu, özellikle yüklem vurgulanmışsa yüklem üzerindedir. Bunun dışındaki durumlarda vurgu yüklemden önceki öge üzerindedir. Aşağıdaki cümle aynı sözcüklerle aynı anlamı vermesine rağmen yükleme yaklaşılan ögeye göre vurgunun yeri değişmektedir:

Hasan, bu gece güzel bir maç izlemek için **stadyuma** gitti.

Bu gece güzel bir maç izlemek için stadyuma **Hasan** gitti.

Hasan, güzel bir maç izlemek için stadyuma **bu gece** gitti.

Hasan, bu gece stadyuma **güzel bir maç izlemek için** gitti.

Ancak vurgunun yeri sözlü dilde sözcükleme öznesinin ayrıntıyı vurgulama amacına göre değişebilir.

2. Yükleme isim olan ögelerde vurgu yüklem üzerindedir. Ancak yüklem vurgulanırken sözcüğün kendi vurgusunu da dikkate almak gerekir. Aşağıdaki örneklerde -dır eki vurgusuz olup -IAr eki vurguludur.

Bize nefes veren **ağaçlardır**.

Trafik kazalarında en çok zarar gören **insanlardır**.

3. Devrik fiil cümlesinde vurgu, yüklem baştaysa yüklem üzerinde, ortadaysa yüklemden önceki öge üzerindedir. Devrik isim cümlesinde vurgu her zaman yüklem üzerindedir.

Gidelim buradan en güzel kente, **sorma** bunun nedeni **nedir** diye.

Evden çıkıp **işe** gitti, her zamanki gibi.

4. -mI soru edatı olan cümlelerde vurgu, -mI'dan önceki öge üzerindedir. Soru sözcüklerinin bulunduğu cümlelerde vurgu, soru ifadesi üzerindedir.

Bugünkü geziden **memnun kaldın** mı?

Bu gelen **Ahmet** miydi?

Bunu **nasıl** yaparsın?

Kütüphaneye **kaç kişi** gideceksiniz?

Bu yol **nereye** gider?

Köpekler insana **niçin** saldırır?

5. -de, bile, ise gibi söylem belirleyici başka ögeler de vurguyu belirler.

Ben de bu işi biliyorum.

Ben **bu işi** de biliyorum.

Oraya **ben** bile gidemem.

Ben **oraya** bile gidemem.

6. Şart cümlelerinde vurgu, şart kipi alan öge üzerindedir. Ancak şart kipi vurgusuz olur. Çünkü i- fiili vurgusuz olduğu için düşmüştür ve vurgu i- fiilinden önceki heceye kaymıştır.

Sınavı kazanırsam hepinizi yemeğe götüreceğim.

Seviyorsan bir gülü onu koparmaktan kaçınmalısın.

2. Ton

Sesin yükselip alçalması, tiz veya pes olması anlamına gelir. Seslenmelerde ton daha yüksek olur. “Ahmet!” seslenme sözüyle “Benim adım Ahmet.” cümlesindeki ton aynı değildir. Konuşmanın etkisini artırmada tonun önemli bir rolü vardır.

Hengirmen, tonun çok önemli bir anlam ayırıcı özellik olduğunu, telefonda konuşurken bir kimsenin ses tonundan onun duygularını anlayabileceğimizi söyler (1999, s. 363).

Aksan, konuşma zinciri içinde alçalan ve yükselen tonların anlam ayırıcı birer sesbirim olarak kullanıldığını, Türkçedeki “ha” ünleminin, değişik kullanımlarında alçalan ve yükselen tonla değişik işlevleri gerçekleştirdiğini, bir şeyi anlamadığını belirtmek isteyen, soru sormak için “ha” diyen bir kimsenin yükselen tonla, “Anladım, o muydu?” demek isteyen kimsenin ise alçalan tonla aynı ögeyi kullandığını belirtir (2003, s. II / 68).

Coşkun, tonun anlam ayırıcı özelliğine ve sesin duygu yönünü ortaya koyduğu için konuşmanın temelini oluşturduğuna değinir. Ardından yan yana gelen vurguların frekanslarının giderek alçalmasının alçalan tonu, giderek yükselmesinin yükselen tonu, eşit şekilde seyretmesinin ise düz tonu meydana getirdiğini ifade eder (2010, s. 204).

Karaağaç, ton maddesinde “titrem”e; tonlama maddesinde “titremleme”ye gönderme yapar. Titrem maddesinde, konuşma sırasında seslerin titreşimlerdeki yükselip alçalma farklarından kaynaklanan perdelenme olayının ses perdelenmesi, hecenin tiz veya pes

söylenişinin titreleme olduğunu belirtir. Araştırmacının titreleme maddesinde değindiği bazı hususlar ise şunlardır: “Titreleme, cümleyi kuran kişinin, sözlerin anlamları dışında kalan iletisini veya cümlede tanımlanan olay karşısındaki duruşunu ortaya koyar. Titrelemede gerçekleştirilen değişikliklerle elde edilen bu bilgi, duygu ve düşünceler, konuşanın olay, yani cümle karşısındaki duygularını yansıtır.” (2013, s. 799-800).

Demir, konuşurken ya da bir metin okunurken sesin hep aynı düzeyde tutulmasının dikkati zayıflatıldığını belirterek konuşma veya okuma sırasında sesin yükselip alçalmasını, inceli kalınlaşmasını, sertleşip yumuşamasını tonlama olarak tanımlamaktadır (2019, s. 137).

Titrem adı da verilen tonun anlam ayırıcı özelliğine “haydi” sözcüğü güzel bir örnek oluşturmaktadır. “Haydi, güle güle. Haydi oradan sen ne bilirisin ki! Haydi haydi seksen yıl yaşayalım.” Bu cümlelerde sözcüğün anlamıyla birlikte ton da değişmektedir.

3. Ezgi

Demircan, konuşurken tümcenin gerek anlamına, gerekse yapısına uygun olarak ses perdesinde yapılan değişikliklerin tümü için ezgileme terimini kullanır (1983, s. 65).

Hengirmen, dilin genel melodisini oluşturan ezginin, ton ve vurgu gibi insanların ruhsal durumlarını yani neşeli, öfkeli, üzüntülü olup olmadıklarını yansıttığını ifade eder. Araştırmacı, ton ve vurgunun daha çok sözcük ve cümlelere özgü olduğunu, ezginin ise konuşmanın tümünü kapsadığını belirtir (1999, s. 178).

Aksan, “1. Sinirlendim. 2. Sinirlendim, adama gereken cevabı verdim.” cümlelerini ezgi açısından inceleyerek birinci cümlede alçalan bir tonla söylendiğine ve ezgisinin bir bitiş anlattığına değinir. İkinci cümledeki “sinirlendim”in ise yükselen bir tonla söylendiğini, ezgisinin söylenmek istenen başka şeylerin de olduğu anlamını verdiğine dikkat çeker (2003, s. II / 69).

Coşkun, parçalarüstü birimlerin, kişinin duygu ve düşünce dünyasına bağlı olarak oluşturulan cümlelerdeki parçalara ezgi yükleyen birimler olduğunu belirtir. Ardından vurgu, ton, söyleyiş süreleri ve seslerin şiddeti unsurlarının bir cümlede ezgisini oluşturduklarını, cümlede melodik özellik kazandırdıklarını ifade eder (2010, s. 221).

İmer vd. biten ezgi, süren ezgi ve soru ezgisi olmak üzere üç tür ezgi bulunduğuna değinir (2011, s. 65).

Araştırmacıların görüşlerinden de hareketle ezgi için şunları söyleyebiliriz: Ezgi, konuşmanın tümünü kapsayan, konuşmanın başladığını, süreceğini, bittiğini ifade eden; vurgu, ton, süre, durak gibi konuşmayı etkileyen tüm unsurların birlikte oluşturduğu ahenk olarak ifade edilebilir. “Okullar eylül ayında açılacak, dersler başlayacak.” cümlesinde “açılacak” konuşmanın devam ettiğini, “başlayacak” konuşmanın bittiğini belirtir. Konuşmadaki ton değişikliği yani konuşmanın ezgisi buna göre belirlenmiş olur. “Sen mi yaptın bunu?” soru ezgisini, “Hayır... Ben yapmadım.” cümlesinde üç nokta duraklamayı ifade eder. Ayrıca bu örnek cümlelere hâkim olan duygular da mevcuttur. İşte konuşmalarda ortaya çıkan tüm bu özellikleri ezgi kavramıyla karşılamak mümkündür.

4. Kavşak

Konuşmada anlam karışıklığını önlemek için sözcükler arasında verilen kısa araya kavşak denir. Bu durum, özellikle ünsüzle biten sözcüklerden sonra ünlüyle başlayan bir sözcük geldiğinde oluşabilecek anlam karışıklığını önlemede gerekli bir husustur. “Yol açılmış.” ve “Yola çıkmış.” örnekleri kavşağın anlam ayırıcı özelliğini göstermektedir.

Hengirmen, kavşağın cümlelerin anlamsal yapısına etki edebileceğini, örneğin “balkon” ve “açık” sözcüklerinden kurulacak bir öbekte kavşağın yerine göre öbeğin yapısının değişeceğini belirterek “balkon açık, balkona çık” örnekleriyle açıklamasını pekiştirir (1999, s. 247).

İmer vd. “o tel”de o ile tel arasında duraklamayı kavşak maddesinde örnek olarak verir (2011, s. 171-172).

5. Durak

Konuşmada anlam karışıklığını önlemek için kavşaktan daha uzun süreli verilen araya durak denir. Yazılı anlatımda bu işlevi noktalama işaretleri görmektedir. “Genç, adama şöyle bir baktı.” “İhtiyar, kadını rahatsız etmemek için yorulduğunu belli etmedi.” Bu cümlelerde “genç” ve “ihtiyar” sözcüklerinden sonra yazılı anlatımda kullanılan virgüllerin yerini sözlü anlatımda durak alır. Ayrıca anlaşılır bir konuşma veya etkili bir şiir okuma, yine duraklar sayesinde gerçekleşir. Anlam karışıklığını önlemek, sözü etkili kılmak için konuşucu gerekli duraklamaları yapmalıdır.

Hengirmen, “konuşma sırasında anlam birimlerini birbirinden ayırmak için yapılan kısa duralama” olarak tanımladığı durakların yerinde kullanılmadığı takdirde pek çok anlam karmaşasına neden olacağını belirtir (1999, s. 138).

Karaağaç, üç türlü duraktan söz eder: “1. Ses ve biçim bilgisinde durak, hecelerin veya söz vurgusunun sağladığı durak. 2. Söz diziminde durak: Genellikle cümle ögeleri arasında, açıklayıcıları sonradan getirmek amacıyla veya konuşma sırasındaki düşünce değişikliğinde kullanılan durak. 3. Şiirde durak” (2013, s. 338).

Töreyn, durağı ses oluşumu için gereken enerjiyi sağlamadaki soluklanma olarak tanımlayıp doğru yerde ve doğru sürede soluklanmanın müzikal ve bütüncül konuşmada çok önemli ve gerekli olduğunu ifade eder (2020, s. 146).

6. Süre

Sözcükteki ses veya seslerin uzun veya kısa söylenmesi sonucu oluşan anlam ayırıcı özelliği ifade eder: ama (fakat), âmâ (görme engelli); hala (babanın kız kardeşi), hâlâ (henüz); adem (yokluk), Âdem (ilk insan); alem (bayrak), âlem (evren, dünya).

İmer vd. “süre”yi, bir sesin çıkarılışı sırasında kapladığı zaman dilimi olarak tanımlar (2011, s. 65).

Karaağaç, süreyi ses organlarının belli bir sesin sesletimi için gerekli olan biçimde kaldıkları zaman uzunluğu, bir sesin çıkarılışı sırasında kapladığı zaman dilimi, olarak tanımlar (2013, s. 786).

Ünlü ve ünsüzleri süre bakımından inceleyen Erdem Nas, sürenin “seslerin söylenişi sırasında çıkıştan bitişe kadarki zaman” olduğunu belirtir (2020, s. 68).

7. Ulama

Ulama, ünsüzle biten sözcüklerden sonra ünlüyle başlayan sözcüklerin gelmesi durumunda bu sözcüklerin tek sözcükmüş gibi okunması veya söylenmesidir. Ancak sözcükler arasında noktalama işaretlerinden herhangi biri olursa ulama yapılmaz: okul arkadaşı, yerin altı, köy odası... Ulama, Türkiye Türkçesi ağızlarında sıkça görülen bir ses olayıdır. Ancak resmî dilde, sözcükler arasında ulama yapılmadan konuşulması daha uygundur.

Korkmaz, ulama maddesinde “bağlama ve bağlama işareti” maddelerine gönderme yapar (2010, s. 219). Bağlama maddesinde “bir kelimenin son ses ünsüzü ile ondan sonra gelen kelimenin ön ses ünlüsünü veya ünlü ile başlayan ilk hecesini birleştirerek tek bir hece hâlinde söyleme veya okuma” tanımını yaparak denizanası, gök ova gibi örnekler verir (2010, s. 34).

Demir, ulamayı “ünsüzle biten bir kelimedenden sonra ünlüyle başlayan bir sözcük gelmesi durumunda, ilk kelimenin sonundaki ünsüzün ikinci kelimenin başındaki ünlüyle veya hece ile aynı hece baskısı altında söylenmesi” olarak tanımlar (2019, s. 137).

8. Sonuç

Bürünsel özellikler yazıda gösterilmeyen, konuşmada ortaya çıkan, akıcı ve etkili konuşmayı sağlayan özelliklerdir. Güzel konuşma sanatının temel becerisi, konuşulan dilin bürünsel özelliklerine hâkim olmak ve bunları dikkatli bir şekilde kullanmaktır.

Türkçenin kendisine has bir vurgu özelliği vardır. Anlam ayırıcı özelliği olan sözcük ve cümle vurgusuna dikkat edilip konuşulduğunda anlamsal yanlışlıklardan ve anlaşılmaz ifadelerden kurtulmak mümkündür.

Türkçede genellikle sözcüklerin son hecesi vurguludur. m, p, r, s ünsüzleriyle pekiştirilmiş sözcüklerde, soru sözcüklerinde vurgu ilk heceye kayar.

Yer adlarında vurgunun yerini sözcüğün hece sayısı belirlemektedir. İki heceli yer ve coğrafya adlarında vurgu her zaman ilk hecede; dört veya daha çok heceli coğrafya adlarında ikinci hecede bulunur. Üç heceli yer adlarında birinci ve ikinci heceden biri açık diğeri kapalı ise vurgu kapalı hecede; birinci ve ikinci heceden her ikisi de açık ya da her ikisi de kapalı ise ikinci hecededir.

Ünlemlerde ve seslenmelerde vurgu iki hecelilerde ilk, üç veya daha çok hecelilerde ikinci hece üzerindedir.

Soru edatı -mI, kişi ekleri, -leyin, gil, -mAdAn, -ken, -CA ekleriyle olumsuzluk bildiren -mA, araç-birliktelik için kullanılan -IA vurguyu kendilerinden önceki hecelere atarlar.

Cümle vurgusunda duygu, amaç, anlatıcının çeşitli nitelikleri gibi hususlar da rol oynar. Fiil cümlesinde vurgu genellikle yüklemden önceki öge üzerinde, özellikle yüklem vurgulanmışsa yüklem üzerindedir. Devrik fiil cümlesinde vurgu, yüklem baştaysa yüklem üzerinde, ortadaysa yüklemden önceki öge üzerindedir. İsim cümlesinde vurgu her zaman yüklem üzerindedir. Soru sözcüklerinin bulunduğu cümlelerde ise vurgu soru ifadesi üzerindedir.

Anlam ayırıcı özelliği olan tonun konuşmanın etkisini artırmada önemli bir rolü vardır. Ton, aynı zamanda konuşma esnasında kişinin duygu yönünü açığa çıkarır.

Ezgi, konuşmanın tümünü kapsayan, konuşmanın başladığını, süreceğini, bittiğini ifade eden; vurgu, ton, süre, durak gibi konuşmayı etkileyen tüm unsurların birlikte oluşturduğu ahenk olup akıcı ve diksiyon kurallarına uygun bir konuşma için gereklidir.

Kavşak, özellikle ünsüzle biten sözcüklerden sonra ünlüyle başlayan bir sözcük geldiğinde oluşabilecek anlam karışıklığını önlemede gereklidir.

Akıcı bir konuşma, etkili bir şiir okuma, duraklar sayesinde gerçekleşir. Anlam karışıklığını önlemek, sözü etkili kılmak için konuşucu gerekli duraklamaları yapmalıdır.

Sözcükteki ses veya seslerin uzun veya kısa söylenmesi anlamına gelen süreye dikkat edilmesi anlam karışıklığını gideren bir husustur.

Ulama, Türkiye Türkçesi ağızlarında sıkça görülen bir ses olayıdır. Ancak özellikle resmî dilde sözcükler arasında ulama yapılmadan konuşulması daha uygundur.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baran, B. (2020). *Dil bilimi*. Ankara: Kitap 72 Yayınları.
- Birinci, N. (1996). Yer adlarında vurgu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 539, 547-548.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 187-206.
- Börekçi, M. ve Çelebi S. (2020). Türkçe sözcüklerin sözcük vurgusu bakımından karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1). 187-200.
- Coşkun, M. C. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür, Sanat Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1975). Türk dilinde vurgu: sözcük vurgusu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 284. 333-339.
- Demircan, Ö. (1976). Türk dilinde ek vurgusu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 294, 196-200.
- Demircan, Ö. (1976). Türkiye yer adlarında vurgu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 300, 402-411.
- Demircan, Ö. (1978). Bileşik sözcük ve bileşik sözcüklerde vurgu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1977. 263-275.
- Demircan, Ö. (1981). Türkiye Türkçesinde vurgulama ve odaklama. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1978 - 1979. 157-163.
- Demircan, Ö. (1983). Türkçe ezgilemeye giriş. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1980 - 1981. 65-79.
- Demir, N. (2019). *Türkçe ses ve biçim bilgisi*. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Dursunoğlu, H. (2010). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276.
- Erdem Nas, G. (2020). Türkçede tek seslemlilerdeki seslerin süre özellikleri. *Prozodi (bürün bilimi) ve konuşma çalışmaları bildirileri*: 28 Haziran 2019 Ankara / Editör: İsmet Çetin. Yayıncı: Reşide Gürses, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 66-77.

- Erdem Nas, G. ve Akbulut, B. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimine bürün bilimsel bir yaklaşım–Boşnak konuşurların Türkçe vurgu üretimleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 72 (Aralık), 185-208.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Ankara: Simurg Yayınları.
- Ergin, M. (1992). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- <https://sozluk.gov.tr>
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran Eziler, A. (2010). *Dilbilime giriş*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin T. (1991). Türkçede kelime vurgusu kuralları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-4.
- Toklu, M. O. (2011). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Töreyn, A. M. (2020). Türkçeyi müzikal konuşma, *Prozodi (bürün bilimi) ve konuşma çalıştay bildirileri: 28 Haziran 2019 Ankara* / Editör: İsmet Çetin. Yayına Hazırlayan: Reşide Gürses. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 139-148.
- Türkçe sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üçok, N. (2008). *Genel fonetik*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Extended Abstract

The phoneme, a semantic distinguishing element, is classified as segmental and suprasegmental phonemes. Segmental phonemes are vowels and consonants. In a language string containing the words “kaya, kaza and kara” the consonants “y, z and r” are semantically distinguishing elements that differentiate the three words from each other. Therefore, they are phonemes. There are also distinctive features related to segmental phonemes. In the words “sal and sel” the vowels “a and e” are phonemes with distinctive features in terms of thickness-thinness.

Suprasegmental phonemes are elements specific to spoken language such as stress, tone, melody, junction, pause, duration and inflection, and these are generally referred to as suprasegments. Each language has its own prosodic features. Prosodic features cannot be demonstrated in writing and emerge in speech, enabling fluent and effective speech. The key to the art of eloquence is mastery of the prosodic features of the language spoken and their meticulous use. The present article will focus on the prosodic features of Turkey Turkish.

Lexical stress is the pronunciation of a syllable in a word with more stress than the other syllables:

1. In Turkish, the last syllable of words is usually stressed.
2. In personal names, surnames and animal names, the stress is usually on the last syllable.
3. In certain words, the place of stress can differ.
4. In words reinforced with the consonants “m, p, r and s” the stress shifts to the first syllable. However, in reinforcements consisting of two syllables, the stress shifts to the second syllable.
5. In place names, exclamations and vocalizations, the stress is usually on the first syllable. However, the place of stress can change according to the number of syllables.

6. In compound words the stress can be in different places.

7. The negation suffix “-mA” assigns the stress to the preceding syllable. The noun-verb suffix “-mA” is stressed.

8. The suffix “-mAz” which negates the simple present tense, takes the stress on itself, unlike the suffix “-mA”.

9. Personal suffixes are unstressed, they assign the stress to the preceding form and tense suffixes. Form and tense suffixes are stressed suffixes. The additional verb is also unstressed. When it is applied to nouns, the stress is on the last syllable of the noun; when it is applied to verbs, the stress is on the form and tense suffixes of the main verb.

10. Interrogative words are stressed on the first syllable.

11. The interrogative “-mI”, “-leyin, gil, -mAdAn” the negation suffix “-mA”, the equality suffix “-CA” and the instrumental suffix “-lA” assign the stress to the syllables preceding them.

Lexical stress is the pronunciation of a syllable in a word with more stress than the other syllables. Emotion, purpose, and different qualities of the narrator also play a role in lexical stress. Lexical stress is generally determined according to the following rules:

1. In sentences with a verb as the predicate, the emphasis is on the predicate, especially if the predicate is emphasized. Otherwise, the emphasis is on the element preceding the predicate.

2. In sentences with a noun as the predicate, the emphasis is on the predicate.

3. In inverted verb clauses, the emphasis is on the predicate if the predicate is at the beginning, and on the element preceding the predicate if it is in the middle. In inverted nominative sentences, the emphasis is always on the predicate.

4. In sentences with the interrogative preposition “-mI” the stress is on the element preceding -mI. In sentences with interrogative words, the emphasis is on the interrogative phrase.

5. In conditional sentences, the emphasis is on the element that takes the conditional mood.

Tone refers to the rise and fall of the voice, and whether it is high-pitched or low-pitched. The tone is higher in vocalizations. Tone plays an important role in increasing the impact of speech.

Melody can be defined as the harmony formed by all elements affecting speech, covering the whole speech, and expressing that the beginning, continuation, and end of the speech, such as emphasis, tone, duration, and pause.

A junction is a short break between words to prevent confusion of meaning in speech. This is particularly necessary to prevent the potential confusion of meaning when a word beginning with a vowel comes after a word ending with a consonant. The examples "Yol açkımış." and "Yola çkımış." demonstrate the semantically distinguishing feature of the junction.

A pause is a longer break than a junction used to prevent confusion in speech. In written expression, punctuation marks fulfill this function. Additionally, an intelligible speech or an effective reading of a poem is also realized thanks to pauses. The speaker should make the necessary pauses in order to prevent confusion of meaning and to make the word effective.

Duration refers to the semantically distinguishing feature that occurs as a result of pronouncing the sound or sounds in the word in a long or short form: ama (but), âmâ (visually impaired); aunt (father's sister), hala (yet); adem (absence), Adam (first human), alem (flag); âlem (universe, world). Paying attention to duration is a matter that eliminates confusion in meaning.

Liaison is the pronunciation or utterance of words beginning with a vowel after words ending with a consonant, as if they were one word. However, if there are any punctuation marks between the words, there is no liaison. Liaison is a common phonological phenomenon in the dialects of Turkey Turkish. However, in formal language, it is more appropriate to speak without liaison between words.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1623-1643, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇEDE NEDEN ULAÇLARI: -(y)AcAğI için ve -(y)AcAğIndAn

Ezgi ASLAN*

Geliş Tarihi: 13 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 15 Mayıs 2023

Öz

Bu çalışmanın amacı; Türkçede iki olay arasındaki nedensellik ilişkisini gösteren neden ulaçlı karmaşık tümceleri, yapısal ve anlamsal ilişkileri açısından incelemek ve çalışma kapsamına alınan neden ulaçlı tümcelerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Aynı ya da benzer ilişkileri gösteren neden ulaçlı yapılar arasındaki anlamsal ve kullanımsal farklılıkların ortaya çıkarılmasının Türkçenin betimlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Çalışmada neden ulaçlarıyla oluşturulmuş bitimsiz belirteç yan tümcelerini içeren karmaşık tümceler ele alınmıştır. Bu karmaşık tümcelerde yalnızca temel tümce bölümü ve ana eylem incelenmiştir. Çalışmanın kısıtlı kapsamında neden ulaçları, -(y)AcAğI için ve -(y)AcAğIndAn birleşik ulaç ekli tümcelere sınırlandırılmıştır. Kaynaklarda eş görevli olarak betimlenen bu iki yapının benzer ve farklı yönlerini ele almak çalışmanın temel amacıdır. Çalışma; derlem tabanlı olması ve nedenselliğin ulaçlar üzerinden değerlendirilmesi ile bu iki ulaçlı yapının pek çok yönden nicel bir incelemesi olması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. İncelenecek olan ulaçların her biri için Boğaziçi Üniversitesi derleminden (BoUn Corpus) ilgili yapıların geçtiği 200'er tümce, rastgele örneklem yöntemiyle çekilmiş ve bu tümceler Spooren vd. (2010)'nin öznellik ve nedensellik ilişkisi bakımından oluşturduğu dört ölçekten yola çıkılarak işaretlenmiştir. Veriyi zenginleştirmek için ayrıca temel tümce eylemindeki çokluk, çatı, olumsuzluk, yeterlilik, bildirme ve kiplik gibi işaretleyiciler ve bunlarla ilgili istatistikler de tespit edilmiş olup bu istatistikler de incelemeye dâhil edilmiştir. Sonuç olarak -(y)AcAğIndAn ulaç ekinin nesnel nedensellik aktarımında daha sık kullanıldığı görülmüştür. Bu nesnellik; edilgen çatı, bildirme eki ve geniş zaman kipi kullanımıyla da desteklenmektedir. Öte yandan -(y)AcAğI için ulaç ekinin daha öznel nedensellik aktarımı olan ifadelerde tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu öznellik, açık ve örtük göndermeler, etken çatı, olumlu ve yeterlilik işaretleyicileriyle ilişkilendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ulaçlar, ulaç ekleri, ulaç öbekleri, neden ulaçları, öznellik, nesnellik, nedensellik.

* Öğr. Gör. Dr.; Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, ezgicorga@anadolu.edu.tr.

**CAUSATIVE CONVERBS IN TURKISH: -(y)AcAğI için ve
-(y)AcAğIndAn**

Abstract

The aim of this study is to examine causative subordinating complex sentences in Turkish, which show the causal relationship between two events, in terms of structural and semantic relations, and to reveal the similarities and differences of the causative subordinating sentences included in the study. It is aimed to contribute to the description of Turkish by revealing the semantic and functional differences between causative structures that show the same or similar relationships. The study deals with complex sentences containing adverbial subordinate clauses formed with causative subordinators. In these complex sentences, only the second part (main clause) of the sentence has been examined. Within the limited scope of the study, causative subordinators are restricted to sentences with the compound subordinator endings *-(y)AcAğI için* and *-(y)AcAğIndAn*. Examining the similar and different aspects of these two structures, which are described as co-functional in the sources, is the main purpose of the study. The study is distinguished from other studies in terms of being corpus-based, evaluating causality through subordinators, and offering a quantitative analysis of these two subordinator structures in many aspects. For each of the subordinators to be examined, 200 sentences containing the relevant structures were randomly sampled from the Boğaziçi University Corpus (BoUn Corpus), and these sentences were marked based on the four scales created by Spooren et al. (2010) regarding subjectivity and causality relationships. To enrich the data, markers such as plurality, voice, polarity, ability, tense, modality and copula *-Dir* in the main clause predicate and the related statistics were also identified and included in the analysis. In conclusion, it has been observed that the subordinator ending *-(y)AcAğIndAn* is used in more objective expressions. This objectivity is supported by the use of passive voice, copula and the simple present tense. On the other hand, it has been found that the subordinator ending *-(y)AcAğI için* is preferred in more subjective expressions. This subjectivity is associated with explicit and implicit references, active voice, positive and sufficiency markers.

Keywords: Converbs, subordinator suffixes, gerund phrases, subjectivity, objectivity, causality.

Giriş

Nedensellik (Alm. Kausalität, Fr. causalité, İng. causality, Lat. causalitas, Ar. illiyet), nedenle etki arasındaki bağlantıdır. Nedensellik ilkesi ise nedenle etki arasındaki bağlantının zorunluluğunu dile getiren ilkedir. Her etkinin zorunlu olarak bir nedeni vardır (Akarsu, 1975, s. 124). Nedensellik, bilgi felsefesi alanında irdelenen bir konudur. Nedenselliğin dildeki görünüşleri sıklıkla çalışılmış olup konunun ayrıntılı çalışmaları seyrek.

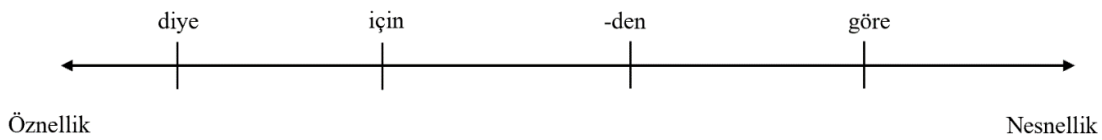
Türkçede nedensellik ile ilgili bütüncül çalışmalar olduğu gibi nedenselliği akademik, süreli, tarihî, hava durumu vb. belirli tür metinlerde inceleyen çalışmalar (Coffin, 2004; Ercan, 2008, 2019; Çetintaş Yıldırım, 2016; Güven, 2020; Özcan, 2022) ve belirli dönem metinlerinde inceleyen çalışmalar (Güven, 2020; Özcan, 2008, 2022) mevcuttur.

Nedensellik, Türkçede bağımlı biçimbirimlerden (ör. ettirgenlik eki *-Dir*) ilgeçlere (ör. *-Dan dolayı*), bağlaçlardan (ör. *çünkü*) eylemlere / çevrik yapılarla (ör. *-mAsInI sağla-*, *-mAsInA yardımcı ol-*) kadar çeşitli dil bilgisel ve / veya sözcüksel yollarla anlatılabilmektedir (Güven, 2020).

Türkçede ulaç eklerini içeren karmaşık tümceler de nedenselliğin aktarımında sıklıkla kullanılan yapılardandır. Nedenselliğin iletildiği bu tümcelerle ilgili çalışmalar mevcuttur (Özsoy ve Taylan, 1998; Uslu, 2001; Çetintaş Yıldırım, 2015, 2016). Bu çalışmalarda özellikle ulaç eklerinin ve yapılarının birbirine benzer ya da birbirinden farklı anlamsal ve sözdizimsel özellikleri ele alınmıştır. Nedenselliği öznel ve nesnel nedensellik bağlamında sınıflandıran çalışmalarda *için* ve *diye* (Taylan ve Özsoy, 1998), *için* ve *-DAn* eki (Uslu, 2001), *-(y)Inca*, *-DIĞI için* ve *-DIĞInA göre* (Çetintaş Yıldırım, 2015), *çünkü* (Çetintaş Yıldırım, 2016), *çünkü* ve *için* karşılaştırmalı olarak (Çokal, Zeyrek ve Sanders, 2020) incelenmiştir. Bu çalışmalarda nedensellik gösteren bitimli ve bitimsiz yapılar tek tek ya da karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

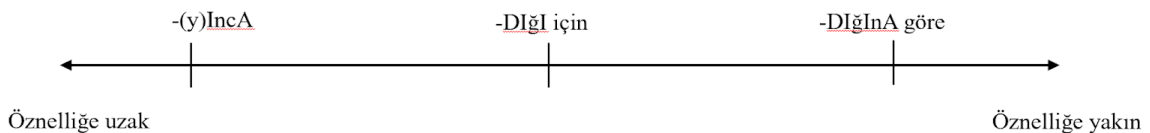
Taylan ve Özsoy (1998)'a göre *için*, neden göstermede *diye*'ye göre daha sık kullanılmaktadır; *diye*'de ise zaman ve kişi kısıtlamaları bulunmaktadır. *için* her türlü nedenselliği gösterebilirken *diye* daha öznel bir ilişkiyi belirtmekte ve öznel olmayan durumlarda ya dil bilgisel olmamakta ya da çok yüklü bir ön varsayım belirtmektedir.

İki bitimsiz yapının karşılaştırıldığı Uslu (2001)'nin "Türkçede Neden Bildirme İşlevi: 'için' ilgeci ve '-DAn eki'" adlı makalesinde, çalışmanın başlığında belirtilenden daha sınırlı biçimde *-DIĞI için* ve *-DIĞInDAn* yapıları karşılaştırılmıştır. Uslu, bu yapıları farklı metin türlerinde incelemiş ve hukuk metinlerinden yola çıkarak *-DIĞInDAn* yapısının *-DIĞI için* yapısından daha nesnel yargılarda kullanıldığını tespit etmiştir. Buna göre Uslu (2001), bu yapılardan hareketle bir genellemeye vararak ulaçlarda bir derecelendirmeye gidilebileceğini belirtmiştir (bk. Şekil 1.) En öznel yapının *diye*, en nesnel yapının ise *göre* olduğunu tespit etmiştir. Uslu, çalışmasında bu yapıları ulaç ekleri olarak değerlendirmemiş, *için* ilgeci ve *-DAn* ekinin nedensellik belirtme işlevinden yola çıkarak çalışmasını sınırlandırmıştır.



Şekil 1: Uslu (2001)'ya Göre Ulaçlarda Nesnellik Derecelendirmesi

Çetintaş Yıldırım (2015), istemli nedensel ilişkiler kuran üç ulaç eki *-Inca*, *-DIĞI için* ve *-DIĞInA göre*'yi karmaşık tümcelerde görülen öznellik düzeylerine göre incelediği çalışmasında ve *-DIĞInA göre* ile kurulan karmaşık tümcelerin öznelliği en yüksek derecede yansıttığını ortaya koymuştur. Buna göre (Uslu, 2001)'deki gibi bir hiyerarşik ölçek oluşturularak *-(y)Inca*'nın en nesnel, *-DIĞInA göre* ulaç ekinin ise en öznel ek olduğunu savunmuştur:



Şekil 2: Çetintaş Yıldırım (2015)'a Göre *-Inca*, *-DIĞI İÇİN* ve *-DIĞInA Göre* Ulaç Eklerinin Öznellik Hiyerarşisi

Yine Çetintaş Yıldırım (2016), *çünkü* bağlacı ile kurulmuş neden tümcelerini incelediği çalışmasında *çünkü* bağlacının kullanıldığı neden tümcelerinde önerme içeriğinden sorumlu kaynağın (bilinç öznesi / subject of consciousness) sıklıkla metin üreticisi dışındaki bir katılımcı

olduğunu, öznellik sunumunun nesnel öznellik biçiminde yapıldığını ve metin üreticisinin dolaylı da olsa kurulan neden ilişkisinden sorumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmayı nesnel tümceler tespit edeceği varsayımıyla süreli yayınlarla sınırlandırmıştır.

Çokal, Zeyrek ve Sanders (2020) ise iki tümce arasında neden sonuç ilişkisi kuran *çünkü* bağlacı ve *için* ilgecini ele aldıkları çalışmalarında yine benzer bir iş bölümü tespit etmişlerdir. Özne ilişkileri ifade etmek için *çünkü*, nesnel ilişkileri ifade etmek için ise *için* kullanıldığını gözlemlemişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalarda nedensellik çoğunlukla ilgeç ve bağlaçlar üzerinden değerlendirilse de Türkçede yan tümce kuruluşlarında kullanılan birleşik ulaç ekleri de nedenselliği aktarmada sıklıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla *çünkü*, *için*, *diye* gibi bağlaç ve ilgeçler ile *-DAn* gibi biçimbirimleri bağımsız olarak ele almak yerine bu yapıların biçimbirim ve sözcüklerle oluşturduğu öbeklerin incelenmesi de önemlidir. Birleşik ulaç ekleriyle ilgili sınıflandırmalarda çoğunlukla ulaç ekinin hangi yapılarla oluştuğu esas alınır (Tiken 1999; Lewis, 2000; Gülsevin, 2001; Boz, 2005, 2012; Üstünova, 2016 vd.). Neden belirten birleşik ulaç ekleri; *-DI⁴K*, *-mA*, *-mAK*, *-(y)AcAk* ve *-(y)I⁴ş* gibi adlaştırmacılar ile iyelik eki ve durum eklerinin birleşimiyle oluşturulmaktadır. Bunun yanı sıra bazı neden-sonuç ulaç ekleri, bazı sözcüklerle birleşebilmektedir. Deniz Yılmaz'a göre biçimbirim ve sözcükle oluşturulan bu öbekler, durağan yapılar olduklarından hareketle ve dolayısıyla tahmin edileceği üzere anlatımın kurulma, yaratılma anında oluşturulmayıp hazır bir şekilde kalıp hâlinde kullanılan durağan dil birimleri statüsüne sahiptir (2009, s. 92). Dolayısıyla bu çalışmada "birleşik" olarak adlandırılacak bu tür ulaç ekleri; bir araya getirilen biçimbirimlerden bağımsız, yeni bir anlama sahip ulaç ekleri olarak kabul edilecektir. Birleşik ulaçlarla ilgili oluşturulacak bir sınıflandırmada, birleşik ulaç ekini oluşturan yapılar tek tek önemli değildir ancak birleşimdeki bazı biçimbirimler, sözdiziminde bazı değişikliklere neden olduğu için sınıflandırmada bu yapıları ön plana çıkarmak gereklidir. Önceki çalışmalar da göz önünde bulundurularak ve temel tümce özellikleri ile ulaç birleşimleri de esas alınarak bu çalışmada eş işlevli olduğu kaynaklarda belirtilen (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 415; Deniz Yılmaz, 2009, s. 147; Çetintaş Yıldırım, 2010, s. 124; Aslan, 2018, s. 132) neden sonuç ulaç eklerinden *-(y)AcAğI için* ve *-(y)AcAğIndAn*, farklı metin türlerini içeren Boğaziçi Üniversitesi derleminden (BoUn Corpus) yararlanılarak ve karşılaştırmalı incelenerek benzerlik ve farklılıkları betimlenecektir. Çalışmada ulaç ekleriyle kurulmuş karmaşık tümcelerde, tümcenin yalnızca temel bölümü ve ana eylemi incelenecektir.

1. Nedensel İlişkileri Yansıtan Tümcelerde Öznellik

Yukarıda da belirtildiği gibi Türkçede nedensellik; bağımlı biçimbirimler, ilgeçler, bağlaçlar ve eylem ve birleşik yapılarla aktarılmaktadır. Bu bağlamda Türkçede *-DIğI / -AcAğI için*, *DIğIndAn / -AcAğIndAn nedeniyle / ötürü*, *-AcAğInA göre* ve *-DIğInA göre*, *-mAk dolayısıyla*, *-(y)IşIndAn dolayı / ötürü* vb. ulaç ekleri ve birleşik yapılar; eylemlerle birleşerek öznelğin farklı sunumlarıyla bu tür ilişkileri kurmak için kullanılan biçim türlerinden olarak sınıflandırılabilir.

Çetintaş Yıldırım'a göre nedensellikte içerik ilişkileri söz konusu olduğunda öznelğin karmaşık tümcedeki sunumu da inceleme kapsamında olmalıdır. Bunun nedeni nedensellik ilişkileri kurarak karmaşık tümceler kuran dilsel biçimlerin, öznellik sunma konusunda farklı potansiyellere sahip olabilmesidir (2015, s. 2). Dolayısıyla eş görevli olarak ele alınan

–(y)AcAğI için ve –(y)AcAğIndAn ulaç eklerinin öznellik sunumu konusundaki farklılıkları da bu bağlamda gözden geçirilmelidir.

Spooren ve diğerleri (2010), nedensel ilişkileri yansıtan tümcelerdeki öznelliği gözlemlemiş ve karmaşık tümcelerdeki öznelliği aşağıdaki gibi dört temel ölçütte değerlendirmiştir:

I. Önerme tutumu (Propositional attitude): Aşağıdaki ölçütlere göre önerme bir olguyu, genel bilgiyi, kasıtlı bir eylemi, bireysel bilgiyi, algıyı, deneyimi veya yargıyı ifade eder şekilde kodlanır (Örnekler kullanılan derlemden alınmıştır.):

A. Olgu (Fact): Önermede zamanın belirli bir anında konumlanabilecek bir durum betimleniyorsa ve önermenin nedensel olaydaki rolünden sorumlu bir kavramsallaştırıcı yoksa bir olgu ifade edilir.

Ör. Yağışta bir miktar suyun yol yüzeyinde kalması lastikler ile yol yüzeyi arasındaki bağı ve sürtünmeyi azaltacağından aracın kaymasına uygun ortamlar hazırlar.

B. Genel bilgi (General knowledge): Önermedeki bilgiler genel kurallara dayanıyorsa ve / veya zamanlar ve kişiler üzerinden bir genelleme ise önerme genel bilgiyi ifade eder.

Ör. Bu takip, soğuk algınlığı gibi vücut ısısını etkileyen birçok faktörden etkilenebileceğinden kesinlik taşımaz.

C. Kasıtlı eylem (Intentional act): Zaman ve mekânda isteyerek bir eylemi gerçekleştiren bilinçli bir kahraman varsa önerme kasıtlı bir eylemi ifade eder.

Ör. Bir süredir başka bir ülkede olduğum ve bir süre daha bu ülkede duracağım için hareketten uzak kaldım.

D. Bireysel bilgi (Individual knowledge): Bir anlama eylemini gerçekleştiren bir kavramsallaştırıcı varsa önerme bireysel bilgiyi ifade eder. Bu eylem zaman içinde yer alabilir.

Ör. Bu kuralın kaldırılması hukuki açıdan da önemli eksikliklere ve sorunlara yol açacağından çoğunluk kararına karşıyım.

E. Algı (Perception): Önermede kılıcı olmayan bir kavramsallaştırıcı varsa, kavramsallaştırılan bir algılama eylemiyse algı zaman içinde konumlandırılabilir ve önerme açık bir algı eylemi içeriyorsa (gör, duy, kokla vb.) bir algıyı ifade eder.

Ör. Sirkeci'ye gideceğim için Aksaray yönünden tramvay gelip gelmediğine bakıyordum.

F. Deneyim (Experience): Önermede kılıcı olmayan ve deneyimi zaman içinde konumlandırılabilen bir kavramsallaştırıcı varsa bir deneyimi ifade eder.

Ör. Onlara katılacağın için üzgün müsün?

G. Yargı (Judgment): Önerme hem bir kavramsallaştırıcı hem de yargılanan bir şey veriyorsa bir yargıyı ifade eder.

Ör. Verilerimizi tablolar hâlinde organize edeceğimiz için tabloları çok iyi bilmemiz gerekir.

Yukarıdaki sınıflandırmadaki her bir önerme öznellik açısından sıralanabilir. Buna göre *yargılar* diğer önermelerden daha öznedir.

II. İlişki türü (Relation type): İstemli olmayan, istemli, bilgisel ve söz eylem olarak dört başlıkta ele alınabilir. İlişki kasıtlı bir eylem içeriyorsa istemli, içermiyorsa istemsiz; tümcenin ikinci bölümü olayların kavramsallaştırıcı tarafından çıkarılan sonuçlarını içeriyorsa bilgisel; kavramsallaştırıcı bir eylemi yönlendiriyorsa söz eylem olarak adlandırılmıştır:

A. İstemli olmayan içerik (Non-volitional content):

Ör. *Bütün veriler server içinde saklanacağından yedeklenmeleri çok kolay olacaktır.*

B. İstemli içerik (Volitional content):

Ör. *Utanağım için gelen teklifi reddettim zaten.*

C. Bilgisel (Epistemic):

Ör. *Döviz bir yatırım aracı olmayacağından kısa dönemli çalkantılara kapılıp ani kararlar vermeyiniz.*

D. Söz eylem (Speech act): Derlemde örneğine rastlanmamıştır.

Spooren vd (2010)'a göre nedensel ilişkiler, derecelendirilebilir. Buna göre *istemli ve istemli olmayan içerikler, bilgisel ve söz eylem içeriklerinden daha nesnedir.*

III. Kavramsallaştırıcı türü (Type of conceptualizer): Kavramsallaştırıcı, kurulan ilişkiden sorumlu kişidir. Sözlü diyaloglarda kavramsallaştırıcı olmayabilir ya da kavramsallaştırıcı birinci, ikinci ya da üçüncü kişi olabilir.

A. Kavramsallaştırıcı yok:

Ör. *Karşıma gelemecekleri için bu sadece bir hayal.*

B. Birinci kişi:

Ör. *Artı bir şeyler katabileceğim için de kendi adıma gurur duyuyorum.*

C. İkinci kişi:

Ör. *Arkadaki aracın kısa bir süre de olsa far etkisinde kalabileceğinizden güvenli geçiş noktasında uzunlarınızı zaman geçirmeden yakmalısınız.*

D. Üçüncü kişi:

Ör. *Farklı renk ve tarzları bir arada kullanmak dikkati böleceğinden sade modeller, tepeden turnağa tek bir renk kullanımı ihtiyacınız olan bütünlüğü sağlar.*

Bu sınıflandırmaya göre en az öznel olan önermeler, kavramsallaştırıcının olmadığı önermeler ile üçüncü kişi kavramsallaştırıcının olduğu önermelerken en öznel, birinci ve ikinci kişi kavramsallaştırıcının bulunduğu önermelerdir.

IV. Kavramsallaştırıcının dilsel gerçekleştirimi (Linguistic realization of the conceptualizer): Tümcelerin ikinci bölümlerindeki olaylarla tümcedeki neden sonuç ilişkisini kuran kavramsallaştırıcı aynı kişiyse açık gönderme, nedensel ilişkiyi oluşturan kişi başka bir kişiyse örtük gönderme olarak adlandırılır. Kavramsallaştırıcıya *örtük gönderme, açık bir göndermeden* daha nesnedir.

A. Açık gönderme (Implicit reference):

Böyle bir sanatseverle çalışacağımız için çok heyecanlıyız.

B. Örtük gönderme (Explicit reference):

Bir süre sonra yağmur bu birikintiyi süpürebileceğinden tehlike bir miktar azalabilir.

2. Çalışmanın Amacı, Kapsamı, Sınırlılıkları, Yöntemi

Bu çalışmanın amacı; Türkçede iki olay arasındaki nedensellik ilişkisini gösteren neden ulaçlı karmaşık tümceleri, yapısal ve anlamsal ilişkileri açısından incelemek ve çalışma kapsamına alınan neden ulaçlı tümcelerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Aynı ya da benzer ilişkileri gösteren neden ulaçlı yapılar arasındaki anlamsal ve kullanımsal farklılıkların ortaya çıkarılmasının Türkçenin betimlenmesine katkıda bulunması amaçlanmaktadır. Çalışmada neden ulaçlarıyla oluşturulmuş bitimsiz belirteç yan tümcelerini içeren karmaşık tümceler ele alınmıştır. Bu karmaşık tümcelerde tümcenin yalnızca temel tümce bölümü ve ana eylem incelemeye konu edilmiştir. Çalışmanın kısıtlı kapsamında neden ulaçları, *-(y)AcAğI için* ve *-(y)AcAğIndAn* birleşik ulaç ekli tümcelerle sınırlandırılmıştır. Kaynaklarda eş görevli olarak betimlenen bu iki yapının benzer ve farklı yönlerini ele almak çalışmanın temel amacıdır. Çalışma; derlem tabanlı olması ve nedenselliğin ulaçlar üzerinden değerlendirilmesi ile bu iki ulaçlı yapının pek çok yönden nicel bir incelemesi olması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda BoUn Web Corpus¹ (Sak, Güngör ve Saraçlar, 2008)'tan *-(y)AcAğI için* ve *-(y)AcAğIndAn* birleşik ulaç eklerinin geçtiği 31.212 tümce tespit edilmiştir. Bu tümcelerin 3573'ü *-(y)AcAğI için*, 27639'u *-(y)AcAğIndAn* birleşik ulaçlarının geçtiği tümcelerdir. İncelemeye konu olan ulaç eklerinin her biri için derlemde 200'er tümce, rastgele örneklem yöntemiyle çekilmiş ve bu tümceler Spooren vd. (2010)'nin öznellik ve nedensellik ilişkisi bakımından oluşturduğu dört ölçekten yola çıkılarak işaretlenmiştir. Veriyi zenginleştirmek için ayrıca temel tümce yüklemdeki çokluk, çatı, olumsuzluk, yeterlilik, zaman ve kiplik gibi işaretleyiciler ve bunlara dair istatistikler de tespit edilmiş olup bunlar da incelemeye dâhil edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. *-(y)AcAğI için* ve *-(y)AcAğIndAn* Ulaçlarında Nedenselliğin Öznellik İlişkisi

Nedenselliğin öznellik ilişkisinde incelenen ilk özellik, önerme tutumu (propositional attitude) olmuştur. Yapılan Ki-Kare analizine göre (Pearson: 156,686, p<0,05), ana eylemin önerme tutumu alt kategorileri ile gruplar [*-(y)AcAğIndAn* ve *-(y)AcAğI için*] arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu ilişkilerde Spooren vd. (2010)'ne göre *yargılar*, diğer önerme tutumlarına göre kavramsallaştırıcıya daha bağlıdır yani daha öznedir. Tablo 1.'de *yargıların* *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekiyle daha sık ifade edildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla önerme tutumu bakımından *-(y)AcAğI için* öznel aktarımlarda daha çok tercih edilmektedir (%58,8 -77 örnek).

¹ Boğaziçi Üniversitesi Web Derlemi, dört alt derlemde oluşmuştur. Bu derlemlerin üçü Türkiye'deki üç büyük gazeteden (NewsCor). Diğer derlem ise Türkçe web'in genel bir örneklemedir (GenCor). Bu iki derlemin birleşimi ise BoUn Web Corpus olarak adlandırılır. BoUn Corpus 500 milyon birim (token)'den oluşmaktadır. Bu anlamda Türkçeyi temsil gücü yüksek bir derlemdir.

Çetintaş Yıldırım (2015)'a göre önerme tutumlarında en öznelinden nesnele doğru *olgu-genel bilgi- kasıtlı eylem-bireysel bilgi-algı-deneyim ve yargı* sıralaması yapılabilir (s. 6). Deneyim (91,9 - 57 örnek) ve kasıtlı eylem (93,8 - 60 örnek) ile *-(y)AcAğI için* yine öznellik bakımından ön plana çıkarken (Algı ve bireysel bilgide veriler kısıtlı olduğundan bu veriler yorumlanmamıştır.) *genel bilgi* önerme tutumunda *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinde %83,1 (108 örnek) ile daha nesnelidir (Olgu verileri kısıtlı olduğundan yoruma katılmamıştır).

Tablo 1: Önerme Tutumu (ÖT)

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğIndAn	-(y)AcAğI için	Toplam		
Önerme tutumu	Algı	Örneklem	1	3	4	
		% ÖT içinde	%25,0	%75,0	%100,0	
		% Grup içinde	%0,5	%1,5	%1,0	
	Bireysel bilgi	Örneklem	3	4	7	
		% ÖT içinde	%42,9	%57,1	%100,0	
		% Grup içinde	%1,5	%2,0	%1,8	
	Deneyim	Örneklem	5	57	62	
		% ÖT içinde	%8,1	%91,9	%100,0	
		% Grup içinde	%2,5	%28,5	%15,5	
	Genel bilgi	Örneklem	108	22	130	
		% ÖT içinde	%83,1	%16,9	%100,0	
		% Grup içinde	%54,0	%11,0	%32,5	
	Kasıtlı eylem	Örneklem	4	60	64	
		% ÖT içinde	%6,2	%93,8	%100,0	
		% Grup içinde	%2,0	%30,0	%16,0	
	Olgu	Örneklem	2	0	2	
		% ÖT içinde	%100,0	%0,0	%100,0	
		% Grup içinde	%1,0	%0,0	%0,5	
	Yargı	Örneklem	77	54	131	
		% ÖT içinde	%58,8	%41,2	100,0%	
		% Grup içinde	%38,5	%27,0	%32,8	
	Toplam		Örneklem	200	200	400
			% ÖT içinde	%50,0	%50,0	%100,0
			% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0

Tümcelerde ilişki türü (İT) verilerinde (bk. Tablo 2.) *bilgisel (epistemic)* işaretlemesi tüm tümcelerde toplamda 93 kez görülmüştür. Bu işaretlemelerin %58,1'i (54 örnek) *-(y)AcAğIndAn*, %41,9'u (39 örnek) *-(y)AcAğI için* ulaçlı tümcelerdir. Yapılan Ki-Kare analizine göre (Pearson: 42,962, $p < 0,05$), ana eylemin önermesel içeriğin türü ile ilgili alt kategorileri ile gruplar [*-(y)AcAğIndAn* ve *-(y)AcAğI için*] arasında anlamlı bir farklılık vardır. *Bilgisel* ifadeler için her iki ulaç ekinin de benzer dağılımlı olduğu görülmektedir. *İstemli (volitional)* işaretlemesinde *-(y)AcAğI için* %62,8 (145 örnek) ulaç eki ön plana çıkmaktadır. *İstem dışı (non-volitional)* örneklerde ise *istemlilerin* tersine %78,9'luk (60 örnek) bir oranla *-(y)AcAğIndAn* yer almaktadır. Buradan hareketle her iki ulaç ekinin de bilgiselliği eşit düzeyde aktarabildiği ancak *-(y)AcAğI için* ulaç ekinin öznel ifadelerde daha baskın kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 2: İlişki türü (İT)

ULAÇ EKLERİ			<i>-(y)AcAğIndAn</i>	<i>-(y)AcAğI için</i>	Toplam
İT	Bilgisel	Örneklem	54	39	93
		% İT içinde	%58,1	%41,9	%100,0
		% Grup içinde	%27,0	%19,5	%23,3
	İstemli	Örneklem	86	145	231
		% İT içinde	%37,2	%62,8	%100,0
		% Grup içinde	%43,0	%72,5	%57,8
	İstem dışı	Örneklem	60	16	76
		% İT içinde	%78,9	%21,1	%100,0
		% Grup içinde	%30,0	%8,0	%19,0
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% İT içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

Kavramsallaştırıcı türü ile ilgili verilerde (bk. Tablo 3.) temel tümcede birinci kişi sunumu en fazla %88,2 (105 örnek) ile *-(y)AcAğI için* ulaç ekli tümcelerde görülmüştür. *-(y)AcAğIndAn* ise %11,8'de (14 örnek) kalmıştır. Ki-Kare analizinde (Pearson: 108,808, $p < 0,05$), ana eylemin kavramsallaştırıcı türü ile ilgili alt kategorileri ile gruplar [*-(y)AcAğIndAn* ve *-(y)AcAğI için*] arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Birinci kişi tüm işaretlemelerde %29,8 (119 örnek) oranındayken ikinci kişinin oranı %5,3'te kalmıştır. Bu testin sonucunda da *-(y)AcAğI için* ulaç ekinin daha öznel aktarımı olan önermelerde kullanıldığı görülmektedir. *-(y)AcAğIndAn* ile %73,8 (124 örnek) kavramsallaştırıcı bulunmayan önerme, %54,3 (50 örnek) üçüncü kişi kavramsallaştırıcının yer aldığı önerme tespit edilmiştir. Spooren vd. (2010)'de üçüncü kişi ve kavramsallaştırıcının olmadığı tümcelerin daha nesnel olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekli tümcelerin daha nesnel ifadelerde tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 3: Kavramsallaştırıcı Türü (KT)

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğIndAn	-(y)AcAğI için	Toplam	
KT	Birinci kişi	Örneklem	14	105	119
		% KT içinde	%11,8	88,2%	100,0%
		% Grup içinde	%7,0	%52,5	%29,8
	İkinci kişi	Örneklem	12	9	21
		% KT içinde	%57,1	%42,9	%100,0
		% Grup içinde	%6,0	%4,5	%5,3
	Kavramsallaştırıcı yok	Örneklem	124	44	168
		% KT içinde	%73,8	%26,2	%100,0
		% Grup içinde	%62,0	%22,0	%42,0
	Üçüncü kişi	Örneklem	50	42	92
		% KT içinde	%54,3	%45,7	%100,0
		% Grup içinde	%25,0	%21,0	%23,0
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% KT içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

Özellikle ilgili son veri ise kavramsallaştırıcının dilsel gerçekleştirimi hakkındadır. Ki-Kare analizinde (Pearson: 148,448, $p < 0,05$), ana eylemde kavramsallaştırıcının dilsel gerçekleştirimi ile ilgili alt kategorileri ile gruplar [-(y)AcAğIndAn ve -(y)AcAğI için] arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. -(y)AcAğIndAn ulaç eki, %98,2 ile neredeyse tüm örnekleme örtük göndermelerle kullanılırken -(y)AcAğI için 'de bu oran daha yakın dağılımlıdır (%56,0 açık, %44 örtük). Bu dağılım da -(y)AcAğI için ulaç ekinin -(y)AcAğIndAn ulaç ekinden daha öznel olduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 4: Kavramsallaştırıcının Dilsel Gerçekleştirimi (KDG)

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğİndAn	-(y)AcAğI için	Toplam	
KDG	Açık gönderme	Örneklem	2	112	114
		% KDG içinde	%1,8	%98,2	%100,0
		% Grup içinde	%1,0	%56,0	%28,5
	Örtük gönderme	Örneklem	198	88	286
		% KDG içinde	%69,2	8%30,	%100,0
		% Grup içinde	%99,0	%44,0	%71,5
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% KDG içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

3.2. -(y)AcAğI için ve -(y)AcAğİndAn Ulaç Eklerinde Nedenselliğin Temel Tümcedeki Biçimbirimsel İşaretleyicilerle İlişkisi

Her iki ulaç ekinin geçtiği karmaşık tümceler için karmaşık tümcelerin ana eylemlerindeki bazı biçimbirimsel işaretleyiciler de çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu incelemelerde ana eylemde çokluk, çatı, olumsuzluk, yeterlilik, bildirme ve kiplik işaretleyicilerinin dağılımı gözlemlenmiştir. Ki-Kare analizinde (Pearson: 7,440, $p < 0,05$), ana eylemin çokluk ile ilgili alt kategorileri ile gruplar [-(y)AcAğİndAn ve -(y)AcAğI için] arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (bk. Tablo 5).

Tablo 5'te çoklukla ilgili verilerde her iki ulaç eki için de tekiliğin ön planda olduğu görülmektedir. Tekilliğin grup içindeki oranı %84,0 olduğundan her iki ulaç eki çokluk bakımından benzer davranmaktadır. Burada derlem özellikleri de göz önünde bulundurularak farklı metin türlerindeki sonuçlar da incelendiğinde ulaç eklerinin farklı seçimleri olup olmadığı değerlendirilebilir.

Tablo 5: Temel Tümce Eyleminde Çokluk

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğİndAn	-(y)AcAğI için	Toplam	
Çokluk	Çoğul	Örneklem	22	42	64
		% Çokluk içinde	%34,4	%65,6	%100,0
		% Grup içinde	%11,0	%21,0	%16,0
	Tekil	Örneklem	178	158	336
		% Çokluk içinde	%53,0	%47,0	%100,0
		% Grup içinde	%89,0	%79,0	%84,0
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% Çokluk içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

Tablo 6’da ana eylemin çatı bakımından incelemesinde Ki-Kare analizi sonuçlarına dayanarak (Pearson: 31,057, $p < 0,05$) ana eylemin çatısı ile ilgili alt kategoriler ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu tabloda etken çatılı eylemler grup içinde %48,8 ile en yüksek oranda yer almaktadır. Her iki ulaç eki bu yönden grup içinde de benzer bir dağılım göstermektedir [-(y)AcAğIndAn %44,5-89 örnek, -(y)AcAğI için %54,4-106 örnek]. Edilgen yapının -(y)AcAğIndAn ulaç eki (%85,0-34 örnek) ile kullanımı öne çıkmaktadır. 3.1’de özellikle kurulan ilişki burada da göze çarpmaktadır. Edilgen yapının daha nesnel metinlerde tercih edildiği göz önünde bulundurulduğunda yine -(y)AcAğIndAn ulaç ekinin nesnel, -(y)AcAğI için ulaç ekinin öznel (%15-6 örnek) ifadelerde tercih edildiği söylenebilir. Dönüşlü ve ettirgen yapılar da ise yine belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Tablo 6: Temel Tümce Eyleminde Çatı

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğIndAn	-(y)AcAğI için	Toplam	
ÇATI	Etken	Örneklem	89	106	195
		% Çatı içinde	%45,6	%54,4	%100,0
		% Grup içinde	%44,5	%53,0	%48,8
	Ettirgen	Örneklem	15	10	25
		% Çatı içinde	%60,0	%40,0	%100,0
		% Grup içinde	%7,5	%5,0	%6,3
	Diğer	Örneklem	33	55	88
		% Çatı içinde	%37,5	%62,5	%100,0
		% Grup içinde	%16,5	%27,5	%22,0
	Edilgen	Örneklem	34	6	40
		% Çatı içinde	%85,0	%15,0	%100,0
		% Grup içinde	17,0%	3,0%	10,0%
	İşteş	Örneklem	0	1	1
		% Çatı içinde	0,0%	%100,0	%100,0
		% Grup içinde	%0,0	%0,5	%0,3
	Dönüşlü	Örneklem	6	8	14
		% Çatı içinde	%42,9	%57,1	%100,0
		% Grup içinde	%3,0	%4,0	%3,5
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% Çatı içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

Ki-Kare analizinde (Pearson: 8,310, $p < 0,05$), ana eylemin olumsuzluk aktarımı ile ilgili alt kategorileri ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (bk. Tablo 7.) Buna göre olumlu ifadelerin olumsuz ifadelere oranı %67’dir ve grup içinde tutarlıdır. Olumlu tümcelerde

ise bu oran %11'de kalmıştır. Yani her iki ulaç ekinde de olumlu tümceler daha sık gözlemlenmiştir.

Tablo 7: Temel Tümce Eyleminde Olumsuzluk

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğİndAn	-(y)AcAğİ için	Toplam	
OLUMSUZLUK	Olumsuz	Örneklem	27	17	44
		% Olumsuzluk içinde	%61,4	%38,6	%100,0
		% Grup içinde	%13,5	%8,5	0%11,
	Diğer	Örneklem	33	55	88
		% Olumsuzluk içinde	%37,5	%62,5	100,0%
		% Grup içinde	%16,5	%27,5	%22,0
	Olumlu	Örneklem	140	128	268
		% Olumsuzluk içinde	%52,2	%47,8	%100,0
		% Grup içinde	%70,0	%64,0	%67,0
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% Olumsuzluk içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

Tablo 8.'de yeterlilik bakımından yapılan işaretlemelerin Ki-Kare analizinde (Pearson: 4,640, $p < 0,05$), ana eylemin üzerindeki yeterlilik ile ilgili biçimbirimler ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yeterlilik her iki ulaç ekli tümcelerinin ana eylemlerinde de toplamda %88 oranında görülmemektedir. Görülme oranı ise toplamda %12'de kalmıştır.

Tablo 8: Temel Tümce Eyleminde Yeterlilik

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğİndAn	-(y)AcAğİ için	Toplam	
Yeterlilik	Yok	Örneklem	169	183	352
		% Çatı içinde	%48,0	%52,0	%100,0
		% Grup içinde	%84,5	%91,5	%88,0
	Var	Örneklem	31	17	48
		% Çatı içinde	%64,6	%35,4	%100,0
		% Grup içinde	%15,5	%8,5	%12,0
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% Çatı içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

Tablo 9.'da -DİR bildirme ekinin ana tümce eyleminde kullanımı betimlenmiştir. Ki-Kare analizinde (Pearson: 33,231, $p < 0,05$), ana eylem ve ilgili alt kategorileri ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bildirme ekinin kullanımı -(y)AcAğİndAn ulaç ekinde daha fazladır (%80-60 tümce). -(y)AcAğİ için ulaç ekinde bu oran %20'de (15 örnek) kalmıştır. -DİR

bildirme ekinin nesnel ifadelerin yer aldığı metinlerde kullanımının daha yaygın olduğu göz önünde bulundurulduğunda *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinin nesneliliğinin *-(y)AcAğI için* ulaç ekine göre daha fazla olduğu bir kez daha söylenebilir.

Tablo 9: Temel Tümce Eyleminde Bildirme

ULAÇ EKLERİ			<i>-(y)AcAğIndAn</i>	<i>-(y)AcAğI için</i>	Toplam
Bildirme	Yok	Örneklem	140	185	325
		% Bildirme içinde	%43,1	%56,9	%100,0
		% Grup içinde	%70,0	%92,5	%81,3
	Var	Örneklem	60	15	75
		% Bildirme içinde	%80,0	%20,0	%100,0
		% Grup içinde	%30,0	%7,5	%18,8
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% Bildirme içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

Son tablo (bk. Tablo 10.) ise kiplik işaretleyicileriyle ilgilidir. Ki-Kare analizinde (Pearson: 46,423, $p < 0,05$), ana eylemin çatısı ile ilgili alt kategorileri ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu tabloya göre *-(y)AcAğI için* ulaç ekli karmaşık tümcelerde ana eylemde kiplik biçimbirimlerinin görülme sıklığı birbirine yakındır. Geniş zaman %15,5 (31 örnek), şimdiki zaman %17,0 (34 örnek), gelecek zaman %12,5 (25 örnek), geçmiş zaman ise %21,0 (42 örnek)'tir. Emir (%3,5-7 örnek), dilek (%0,5- 1 örnek) ve gereklilik (%1,5-3 örnek) kipliklerinin oranı ise düşüktür. Diğer kategorisinde ele alınan ad tümcelerinin oranı ise tüm işaretlemelerde en yüksek orana sahiptir (62,5%- 55 örnek). *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinde ise daha heterojen bir dağılım görülmektedir. Geniş zaman (%35,5 -71 örnek) ile en fazla orana sahiptir. İkinci sırada gelecek zaman eki (%17-34 örnek) gelmektedir. Üçüncü sırada ise ad tümceleri yer almaktadır (%16,5 -33 örnek). Kiplik içindeki seçimlerde ise *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekiyle geniş zaman (%69,6-71 örnek), gelecek zaman (%57,6-34 örnek) ve *-mAktA* eki (88,2% 15 örnek) ile kullanımı tercih edilmekteyken şimdiki zaman (64,2-34 örnek), geçmiş zaman (%70,0-42 örnek) ve diğer kategorisinde ad tümceleri (%62,5-55 örnek) *-(y)AcAğI için* ulaç ekiyle kullanımı çoğunluktadır.

Tablo 10: Temel Tümce Eyleminde Kiplik

ULAÇ EKLERİ		-(y)AcAğIndAn	-(y)AcAğI için	Toplam	
Kiplik	Geniş	Örneklem	71	31	102
		% Kiplik içinde	%69,6	%30,4	%100,0
		% Grup içinde	%35,5	%15,5	%25,5
	Şimdiki	Örneklem	19	34	53
		% Kiplik içinde	%35,8	%64,2	%100,0
		% Grup içinde	%9,5	%17,0	%13,3
	Gelecek	Örneklem	34	25	59
		% Kiplik içinde	%57,6	%42,4	%100,0
		% Grup içinde	%17,0	%12,5	%14,8
	Emir	Örneklem	6	7	13
		% Kiplik içinde	%46,2	%53,8	%100,0
		% Grup içinde	%3,0	3,5%	%3,3
	-mAktA	Örneklem	15	2	17
		% Kiplik içinde	%88,2	%11,8	%100,0
		% Grup içinde	%7,5	%1,0	%4,3
	Gereklilik	Örneklem	3	3	6
		% Kiplik içinde	%50,0	%50,0	%100,0
		% Grup içinde	%1,5	%1,5	%1,5
	Diğer	Örneklem	33	55	88
		% Kiplik	%37,5	%62,5	%100,0
		% Grup içinde	%16,5	%27,5	%22,0
	Dilek	Örneklem	1	1	2
		% Kiplik	%50,0	%50,0	%100,0
		% Grup içinde	%0,5	0,5%	0,5%
Geçmiş	Örneklem	18	42	60	
	% Kiplik	%30,0	%70,0	%100,0	
	% Grup içinde	%9,0	%21,0	%15,0	
Toplam	Örneklem	200	200	400	
	% Kiplik içinde	%50,0	%50,0	%100,0	
	% Grup içinde	%100,0	%100,0	%100,0	

4. Sonuç

Bu çalışmada, Türkçede neden belirten *-(y)AcAğIndAn* ve *-(y)AcAğI için* ulaç eklerinin öznellik açısından incelenmesi ve kullanımı amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları; her iki ulaç ekinin, özellikle öznellik ve nesnellik dereceleri bakımından belirgin farklılıkları olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada nedenselliğin öznellik ilişkisinde incelenen ilk özellik, önerme tutumu (propositional attitude) olmuştur. Önerme tutumu ilişkisinde Spooren vd. (2010)'ne göre *yargılar*, diğer önerme tutumlarına göre kavramsallaştırıcıya daha bağlıdır yani daha öznedir. Ör. "Türkler daha stresli olacakları için *biz sahaya psikolojik avantajla çıkacağız.*" gibi kişisel yargı ifadelerinde *-(y)AcAğI için* ulaç ekinin kullanımı daha yaygındır. Tablo 1'de *yargıların-(y)AcAğI için* ulaç ekiyle daha sık ifade edildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla önerme tutumu bakımından *-(y)AcAğI için* öznel aktarımlarda daha çok tercih edilmektedir, denebilir (%58,8-77 örnek). Çetintaş Yıldırım'a göre önerme tutumlarında en nesnelden öznele doğru *olgu - genel bilgi - kasıtlı eylem - bireysel bilgi - algı - deneyim ve yargı* sıralaması yapılabilir (2015, s. 6). Bu bakış açısına dayanarak veriler incelendiğinde *deneyim* (91,9 - 57 örnek) (Ör. Onlarla son kez Türkiye'de buluşacağım için *mutluyum.*) ve *kasıtlı eylem* (93,8 - 60 örnek) (Ör. Ben de evleneceğimiz için *sesimi çıkarmadım.*) ile *-(y)AcAğI için* yine öznellik bakımından ön plana çıkarken *genel bilgi* önerme tutumu *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinin kullanım yaygınlığı %83,1 (108 örnek) ile daha nesnedir (Ör. Bütün veriler server içinde saklanacağından *yedeklenmeleri çok kolay olacaktır.*) Algı, bireysel bilgi ve olgu verileri kısıtlı olduğundan bu veriler yorumlanamamıştır.

Tümcelerde ilişki türü (İT) verilerinde (bk. Tablo 2) bilgisel (epistemic) işaretlemesi tüm tümcelerde toplamda 93 kez görülmüştür. Bu işaretlemelerin %58,1'i (54 örnek)-*-(y)AcAğIndAn*, %41,9'u (39 örnek) *-(y)AcAğI için* ulaç ekli tümcelerdir. Çok keskin bir ayırım olmamakla birlikte bilgisel ifadelerin *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekiyle kullanımının da daha yaygın olduğu belirtilebilir. (Ör. Bir süre sonra yağmur bu birikintiyi süpürebileceğinden *tehlike bir miktar azalabilir.*) İstemli (volitional) işaretlemesinde *-(y)AcAğI için* ulaç eki %62,8 (145 örnek) ile ön plana çıkmaktadır (Ör. Ben daha fazla bu duygu seline dayanamayacağım için *dışarı çıktım.*). İstem dışı (non-volitional) örneklerde ise istemlilerin tersine %78,9'luk (60 örnek) bir oranla *-(y)AcAğIndAn* ulaç eki görülmüştür (Ör. Saha ağır olduğundan ve rakip geriye çekileceğinden *uzun oynaması muhtemeldi.*). Çetintaş Yıldırım'a göre ilişki türü verileri de derecelendirilebilir. Buna göre en nesnelden öznele doğru istem dışı - istemli - bilgisel - söz eylem sıralaması yapılabilir (2015, s. 6). Dolayısıyla *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinde istem dışı kullanımın yoğunluğu, yine bu ulaç ekinin nesnel nedenselliği gösteren bir ulaç eki olduğu konusunda bir gösterge olarak görülebilir.

Kavramsallaştırıcı türü ile ilgili verilerde (bk. Tablo 3) temel tümcede birinci kişi sunumu en fazla %88,2 (105 örnek) ile *-(y)AcAğI için* ulaç ekli tümcelerde görülmüştür (Ör. Ben daha fazla bu duygu seline dayanamayacağım için *dışarı çıktım.*). Birinci kişi tüm işaretlemelerde %29,8 (119 örnek) oranındayken ikinci kişinin oranı %5,3'te kalmıştır (Ör. Daha az kaydırma yapacağınız için *zaman da kazanırsınız.*). *-(y)AcAğIndAn* ulaç eki ile %73,8 (124 örnek) kavramsallaştırıcı bulunmayan önerme (Ör. Bir süre sonra yağmur bu birikintiyi süpürebileceğinden *tehlike bir miktar azalabilir.*), %54,3 (50 örnek) üçüncü kişi kavramsallaştırıcının yer aldığı önerme tespit edilmiştir (Ör. Kurulacak tesis su sızdırmaz özellikte olduğundan *yer altı su kaynakları da zarar görmeyecek.*). Çetintaş Yıldırım (2015, s.

6) ve Spooren vd. (2010, s. 246)'da üçüncü kişi ve kavramsallaştırıcının olmadığı tümcelerinin nesnel nedensellik belirttiğini iddia etmiştir. Buradan hareketle Türkçede *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekli tümceler, daha nesnel ifadelerde tercih edilirken *-(y)AcAğI için* ulaç ekli tümceler, daha öznel nedensellik aktaran tümcelerde tercih edilmiştir.

Özellikle ilgili son veri ise kavramsallaştırıcının dilsel gerçekleştirimi hakkındadır. *-(y)AcAğIndAn* ulaç eki, %98,2 ile neredeyse tüm örneklemede örtük göndermelerle kullanılırken (Ör. Bu haftadan sonra gebelik çatlakları görülebileceğinden *önlem almak yararlı olacaktır.*) *-(y)AcAğI için* ulaç ekinde bu oran daha yakın dağılımlıdır (%56,0 açık, %44 örtük). Kavramsallaştırıcıya örtük bir göndermenin açık bir göndermeden daha nesnel olduğu iddiasından yola çıkılarak (Spooren vd. 2010, s. 246) yine *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinin nesnel nedenselliği daha fazla aktardığı iddiası desteklenmektedir.

Her iki ulaç ekinin geçtiği karmaşık tümceler için karmaşık tümcelerinin ana eylemlerindeki bazı biçimbirimsel işaretleyiciler de çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu incelemelerde ana eylemde çokluk, çatı, olumsuzluk, yeterlilik, bildirme ve kiplik işaretleyicilerinin dağılımı gözlemlenmiştir. Bu dağılımlarda ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 5'te de görüldüğü gibi her iki ulaç eki için de teklik ön plandadır. Tekliliğin grup içindeki oranı %84,0 olduğundan her iki ulaç eki teklik-çokluk bakımından benzer davranmaktadır. Burada derlem özellikleri de göz önünde bulundurularak farklı metin türlerinde veriler incelendiğinde teklik-çoğulluğa dair kesin bir sonuca ulaşılabılır.

Tablo 6'da ana eylemin çatı bakımından incelemesinde etken çatılı eylemler grup içinde %48,8 ile en yüksek oranda yer almaktadır [*-(y)AcAğIndAn* %44,5-89 örnek, *-(y)AcAğI için* %54,4-106 örnek]. Edilgen yapının *-(y)AcAğIndAn* ulaç eki (%85,0-34 örnek) ile kullanımı ise belirgin oranda öne çıkmaktadır. 3.1'de nesnellikle kurulan ilişki burada da göze çarpmaktadır. Edilgen yapılar belli tür metinlerde daha sık kullanılmaktadır. Özellikle bilimsel yazılarda metnin pratiği ile onu gerçekleştiren insan kılıcı arasına mesafe konduğu durumlarda edilgen yapının tercihi söz konusu olmakla birlikte edilgen yapı, kavramların ve nesnelere tümcede dilbilgisel özne olmasını sağlayıp metin konusunu daha da netleştirmektedir (Uzun, 2001, s. 202; Biber & Conrad, 2009'dan akt. Aksan ve Mersinli, 2017, s. 39). Edilgen yapının bilimsel metinlerde sıklıkla tercih edildiği göz önünde bulundurulduğunda yine *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinin nesnel ifadelerde daha sık tercih edildiği söylenebilir. İncelenen derlemde de gazete metinleri ve bilimsel ifadelerin yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç sürpriz değildir.

Tablo 7'ye göre olumlu ifadelerin olumsuzluk bildiren ifadelere oranı %67'dir. Yani her iki ulaç ekinde de olumlu tümceler daha sık gözlemlenmiştir. Tablo 8'de yeterlilik bakımından yapılan işaretlemelerde yeterlilik her iki ulaç ekli tümcelerinin ana eylemlerinde de toplamda %88 oranında gözlemlenmemektedir. Yeterliliğin yokluğu da yine derlemdeki metin türlerinin etkisine bağlanabilir.

Tablo 9'da -DİR bildirme ekinin ana tümce eyleminde kullanımı betimlenmiştir. Bildirme ekinin kullanımı *-(y)AcAğIndAn* ulaç ekinde daha fazladır (%80-60 tümce). *-(y)AcAğI için* ulaç ekinde bu oran %20'de (15 örnek) kalmıştır. -DİR bildirme eki, bilimsel metinlerde kesinliğin ve olguları aktarmanın bir yolu olarak kullanıldığından (Sansa Tura, 1986; Aksan ve

Mersinli, 2017, s. 39) ve-(y)AcAğİndan ulaç ekiyle kullanımının sıklığından yola çıkılarak nesnellüğünün -(y)AcAğİ için ulaç ekine göre daha fazla olduğu bir kez daha söylenebilir.

Tablo 10'a göre -(y)AcAğİ için ulaç ekli karmaşık tümcelerde ana eylemde kiplik biçimbirimlerinin görülme sıklığı homojendir. Geniş zaman %15,5 (31 örnek), şimdiki zaman %17,0 (34 örnek), gelecek zaman %12,5 (25 örnek), geçmiş zaman ise %21,0 (42 örnek)'tir. Emir (%3,5-7 örnek), dilek (%0,5- 1 örnek) ve gereklilik (%1,5-3 örnek) kipliklerinin oranı ise düşüktür. Diğer kategorisinde ele alınan ad tümcelerinin oranı ise tüm işaretlemelerde en yüksek orana sahiptir (62,5%- 55 örnek). -(y)AcAğİndan ulaç ekinde ise daha heterojen bir dağılım görülmektedir. Geniş zaman (%35,5 -71 örnek) ile en fazla orana sahiptir. Geniş zamanın görülme sıklığının fazlalığı da yine metin türüyle ilişkilendirilebilir. İkinci sırada gelecek zaman eki (%17-34 örnek) gelmektedir. Gelecek zaman ekinin sıklığı ise ulaç ekinin bitmemişlik göstermesi ile bağlantılıdır. Üçüncü sırada ise ad tümceleri yer almaktadır (%16,5 -33 örnek). Kiplik içindeki seçimlerde ise -(y)AcAğİndan ulaç ekiyle geniş zaman (%69,6-71 örnek), gelecek zaman (%57,6-34 örnek) ve -mAktA eki (88,2% 15 örnek) ile kullanımı tercih edilmekteyken -(y)AcAğİ için ulaç ekiyle şimdiki zaman (64,2-34 örnek), geçmiş zaman (%70,0-42 örnek) ve diğer kategorisinde ad tümceleri (%62,5-55 örnek) kullanımı çoğunluktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma Türkçede ulaç eklerinin öznellik ve nesnellik açısından farklılaşan kullanımlarını ortaya koymaktadır. İleride yapılacak çalışmalar, farklı metin türlerinde ve dil kullanım bağlamlarında bu ulaç eklerinin kullanımını daha derinlemesine inceleyerek daha geniş bir perspektif sunabilir. Ayrıca, öznellik ve nesnellik kavramlarının Türkçe dil bilgisi üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek diğer dil bilgisi yapılarının incelenmesi de bu anlamda değerli olacaktır. Bu çalışma, Türkçenin dilbilgisi yapılarının ve kavramsallaştırıcı özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, Türkçenin öğretimi ve öğrenimi için de önemli bilgiler sunarak öğrencilere ve öğreticilere bu konudaki farklı kullanımları ve tercihleri anlama ve uygulama konusunda yardımcı olmaktadır.

Kaynaklar

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Aksan, Y. ve Mersinli, Ü. (2017). Biçimbirim dizilerinin farklı metin türlerindeki görünüşleri. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 35-41.
- Aslan, E. (2018). Sözcük türünü değiştiren biçimbirimler. *Türkiye Türkçesi II Biçimbilgisi* içinde (Ed. Erdoğan Boz). Gazi Kitabevi.
- Boz, E. (2005). Bir birleşik zarf-fiil "Fiil+sıfat-fiil eki+(İyelik Eki+) hâl eki" yapısı üzerine, *İlmî Araştırmalar*, 19, 43-48.
- Boz, E. (2012). *Türkiye Türkçesi biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi (Tasnif Denemesi)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Coffin, C. (2004). Learning to write history: The role of causality. *Written communication*, 21(3), 261-289.
- Çetintaş Yıldırım, F. (2010). *Türkçede belirteç tümcecikleri: Sözbilimsel yapı çözümlemesi Çerçevesinde Bir Sınıflandırma Önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

- Çetintaş Yıldırım, F. (2015). “Çünkü” bağlacını içeren tümcelerde öznellik sunumu süreli yayınlardaki görünüm. 29. *Ulusal Dilbilim Kurultayı, (21-22 Mayıs 2015)*. Kocaeli, Türkiye.
- Çetintaş Yıldırım, F. (2015). Subjectivity in complex sentences: The effects of converbs to causal relations. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 1-13.
- Çokal, D., Zeyrek, D., & Sanders, T. J. (2020). Subjectivity and objectivity in Turkish causal connectives? Results from a first corpus study on çünkü and için. *Discourse Meaning: The View from Turkish, 223-247*.
- Deniz Yılmaz, Ö. (2009). *Türkiye Türkçesinde eylemsi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercan, G. S. (2008). *Türkçe tarih ders kitaplarında nedenselliğin kurgulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, G. S. (2019). *Tarih metinleri, metin tipi ve nedensellik ilişkisi*. İstanbul: Kriter Y.
- Göksel, A. ve Kerslake, C (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Gülsevin, G. (2001). Türkiye Türkçesinde birleşik zarf-fiiller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2)*, 125-143.
- Güven, M. (2022). Fiziksel nedenselliğin olumsuz hava durumu haberlerinde ifadesi üzerine. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 17(2)*, 47-72.
- Lewis, G. (2000). *Turkish grammar*. Oxford.
- Özcan, B. (2022). *Eski Anadolu Türkçesinde nedensellik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, S. ve Erguvanlı Taylan, E. (1998). Türkçede neden gösteren ilgeç yantümceleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 9*, 116-125.
- Sak, H., Güngör, T. & Saraçlar, M. (2008). Turkish language resources: Morphological parser, morphological disambiguator and web corpus. In *Advances in Natural Language Processing: 6th International Conference, GoTAL 2008 Gothenburg, Sweden, August 25-27, 2008 Proceedings* (pp. 417-427). Springer Berlin Heidelberg.
- Spooren, W., Sanders, T., Huiskes, M., & Degand, L. (2010). Subjectivity and causality: A corpus study of spoken language. *Empirical and experimental methods in cognitive/functional research, 241-255*.
- Tiken, K. (1999). Türkiye Türkçesinde basit ve birleşik zarf-fiillerin ifade ve işlevleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 47(1999)*, 279-364.
- Tura Sansa, S. (1986). DIR in modern Turkish. A. Aksu Koç & E. Erguvanı-Taylan (Haz.) *Proceeding of the Turkish Linguistics Conference, 9-10 Ağustos 1984* (145-159) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Uslu, Z. (2001). Türkçede neden bildirme işlevi: ‘İçin’ ilgeci ve ‘-dAn’ eki. *15. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler*. Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 123-129.
- Uzun, L. (2001). Bilimsel metne özgü önbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 12(2)*, 197-204.
- Üstünova, K. (2016). *Eylem işletimi*. İstanbul: Sentez.

Extended Abstract

Causality can be expressed in Turkish through various grammatical and lexical means. Conjunctions and prepositions such as *çünkü* (because), *için* (for), *diye* (so), and morphemes like *-DAn* convey causality, which is frequently used in Turkish with complex sentence structures. In Turkish, causative subordinating suffixes are compound subordinators and can be classified according to their levels of subjectivity.

In this study, the causative converbs *-(y)AcAğI için* and *-(y)AcAğIndAn*, which are stated as co-functional in the sources, was comparatively examined in different text types using the Boğaziçi University Corpus (BoUn Corpus), and their similarities and differences will be described.

The studies on the subordinator suffixes and structures used to convey causality in Turkish address an important topic in linguistics and philosophy. The results of these studies provide significant contributions to understanding and analyzing complex sentence structures and causal relationships in Turkish.

Subjectivity in sentences reflecting causal relationships appears in various forms in complex sentences. Subjectivity is evaluated with four main criteria proposed by Spooren et al. (2010), and various relationship and conceptualizer types are listed according to these criteria:

1. **Proposition attitude:** Propositions are coded as facts, general knowledge, intentional actions, individual knowledge, perception, experience, and judgment. According to Spooren et al. (2010), judgments are more subjective than other propositions.
2. **Relationship type:** Relationship types are categorized into four headings: non-volitional, volitional, informational, and speech act. Non-volitional and volitional contents are more objective than informational and speech act contents.
3. **Conceptualizer type:** Conceptualizers are the persons responsible for the relationship and can be first, second, or third person, or none at all. According to this classification, propositions without a conceptualizer and with a third person conceptualizer are the least subjective, while those with first and second person conceptualizers are the most subjective.
4. **Linguistic realization of the conceptualizer:** When the conceptualizer is the same person, it is called explicit reference; when it is a different person, it is called implicit reference. Explicit reference is more objective than implicit reference.

The scope of the study focuses on complex sentences containing non-finite adverbial clauses formed with causal subordinators. In these complex sentences, only the main clause has been examined. The limitations of the study are confined to sentences with compound subordinator suffixes *-(y)AcAğI için* and *-(y)AcAğIndAn* as causal subordinators.

The methodology of the study began by identifying 31,212 sentences containing the compound subordinator suffixes *-(y)AcAğI için* and *-(y)AcAğIndAn* from the BoUn Web Corpus. Subsequently, 200 random examples were taken from the corpus for each of these sentences and marked according to the four scales established by Spooren et al. (2010) in terms of subjectivity and causality. In addition, markers such as plurality, voice, negation, sufficiency, tense, and mood in the main clause predicate, as well as related statistics, were identified and included in the analysis.

The first feature examined in terms of the relationship between causality and subjectivity in the study was propositional attitude. According to Spooren et al. (2010), judgments are more subjective than other propositional attitudes, as they are more dependent on the conceptualizer. Therefore, the use of the suffix *-(y)AcAğI için* is more common in personal judgments, such as "We will have a psychological advantage on the field because Turks will be more stressed." Table 1. shows that judgments are more often expressed with the suffix *-(y)AcAğI için*. Therefore, it can be said that *-(y)AcAğI için* is more preferred in subjective transfers in terms of propositional attitude (%58.8 -77 samples). According to Çetintaş Yıldırım, propositional attitudes can be ranked from the most objective to the most subjective as fact-general information-intentional action-individual knowledge-perception-experience and judgment (2015, p. 6). Based on this perspective, when the data is examined, experience (91.9 -57 samples) (e.g. *I am happy because it is the last time I will meet them in Turkey*) and intentional action (93.8-60 samples) (e.g. *I did not say anything because we will get married too*) stand out in terms of subjectivity with *-(y)AcAğI için*. On the other hand, the suffix *-(y)AcAğIndAn* is more objective with a usage prevalence of %83.1 (108 samples) in terms of general information propositional attitudes (e.g. *It will be very easy to*

back up all the data because they will be stored on the server). Perception, individual knowledge, and fact data were not analyzed since the data was limited.

In terms of relationship type data in sentences (see Table 2), epistemic marking was observed in a total of 93 sentences. %58.1 (54 samples) of these markings are with the suffix *-(y)AcAğIndAn* and %41.9 (39 samples) are with the suffix *-(y)AcAğI için*. Although not a sharp distinction, it can be stated that the use of the suffix *-(y)AcAğIndAn* in epistemic expressions is also more common. The suffix *-(y)AcAğI için* is more prominent with a rate of %62.8 (145 samples) in voluntary marking (e.g. *I went out because I couldn't bear this emotional storm anymore*). In involuntary examples, in contrast to voluntaries, the suffix *-(y)AcAğIndAn* was observed with a rate of %78.9 (60 samples) (e.g. *The field was heavy, and the opponent would retreat, so it was likely to be long*). According to Çetintaş Yıldırım, relationship type data can also be ranked from the most objective to the most subjective as involuntary-voluntary-epistemic-speech act (2015, p. 6). Therefore, the high frequency of involuntary use in the suffix *-(y)AcAğIndAn* can be seen as an indicator that this suffix is a more objective causality marker.

The last data related to subjectivity is about the linguistic realization of the conceptualizer. The suffix *-(y)AcAğIndAn* is used with implicit references in almost all samples with a prevalence of %98.

In conclusion, this study reveals the differing uses of subordinator suffixes in Turkish in terms of subjectivity and objectivity. This differentiation is explained by the conceptualizer and linguistic realization features. Future studies can provide a broader perspective by examining the use of these subordinator suffixes in different text types and language use contexts more in-depth.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1644-1659, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

DİSTOPİK İLK TÜRK ROMANI: YAŞAR KEMAL'İN *FİLLER SULTANI İLE KIRMIZI SAKALLI TOPAL KARINCA*

Mesut TEKŞAN*

İpek DEMİR**

Geliş Tarihi: 24 Mayıs 2023

Kabul Tarihi: 24 Mayıs 2023

Öz

Türk edebiyatında 90'lı yıllardan sonra rağbet görmeye başlayan distopya edebiyatının Türkiye'deki gelişimine bakıldığında ilk distopik romanın 1977 yılında Yaşar Kemal tarafından yazıldığı görülmektedir. Toplumcu gerçekçi romancı olarak bilinen Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* adlı eseri, Türk edebiyatında ilk distopik roman olarak tespit edilmiştir. Yaşar Kemal'in ciddi bir toplumsal eleştiri olarak kaleme aldığı bu romanda tıpkı George Orwell'in *Hayvan Çiftliği*'nde olduğu gibi hayvanlar âleminde yola çıkılarak insanlar âlemindeki toplumsal çarpıklıklar, distopik bir kurguyla işlenmiştir. Yaşar Kemal, bu romanında güç ve tüketim tutkusunun ne gibi kayıplara yol açabileceğinin altını çizmektedir. Söz konusu roman, uyarıları dikkate almayan toplumların yaşadıkları dünyayı kendi elleriyle nasıl cehenneme çevirebileceğini ve toplumları bir arada tutan temel değerlerin korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanı gerek kurgu unsurları ve gerekse tematik bağlamda distopik roman ekseninde incelenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Distopya, ütopya, Yaşar Kemal, karşı-ütopya, distopik.

THE FIRST DISTOPIC TURKISH NOVEL: YAŞAR KEMAL'S *THE SULTAN OF THE ELEMENTS AND THE RED BEARDED LAME ANT*

Abstract

When we look at the development of dystopian literature in Turkey, which started to be popular in Turkish literature after the 90s, it is seen that the first dystopian novel was written by Yaşar Kemal in 1977. Known as a socialist realist novelist, Yaşar Kemal's *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* was identified as the first dystopian novel in Turkish literature. In this novel, which Yaşar Kemal wrote as a serious social criticism, just like George Orwell's *Animal Farm*, the social distortions in the human world are treated with a dystopian fiction based on the animal world. In this novel, Yaşar Kemal underlines what kind of losses the passion for power and consumption can lead to. The novel emphasises how societies that do not heed the warnings can turn the world they live in into hell with their own hands and how the basic values that hold societies together must be protected. In this study, Yaşar Kemal's novel *Filler Sultanı ile Kırmızı*

* Prof. Dr.; Ordu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, mesutteksan4@gmail.com.

** Doktora Öğrencisi; Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, demiripek26@gmail.com.

Sakallı Topal Karınca is analysed in the axis of dystopian novel both in terms of fictional elements and thematic context.

Keywords: Dystopia, utopia, Yaşar Kemal, anti-utopia, dystopian.

Giriş

Umut vadeden bir toplumun portresi olan ütopyaların, 19. yüzyıldan itibaren karanlık bir yüzünün olduğu ortaya çıkmıştır. Ütopyanın karanlık yüzü iki şekilde oluşur: bilimsel gelişmeler ve gelecek. Bu tür karanlık yüze sahip ütopyaların tarihi 18. yüzyıldaki “hiciv ütopya” ve “anti-ütopya” türlerine kadar dayanır. Ütopyanın aksine hiciv ütopya ve anti-ütopya alt türleri, ütopyanın güvensizliğini, tutarsızlığını ve ulaşılamaz olduğunu vurgular (Vieira, 2021, s. 20). Anti-ütopyaların amacı, ütopyaların imkânsızlığına ve uygunsuzluğuna vurgu yaparak bu hayal ediminin sonucunda toplumun mahvoluşa sürüklenebileceğini ortaya koymaktır. Bunların dışında ütopyaların yüzünü geleceğe çevirmesiyle Eukronya düşüncesi desteklenmeye başlanmıştır. Eukronyalar “ters gitmiş ütopya” düşüncesiyle yola çıkan karanlık gelecek tahayyüllerini içermektedir (Vieira, 2021, s. 21).

Ütopyanın karşıtı olarak “distopya” kavramı üretilmiştir. Distopya, Yunanca hastalıklı, normal olmayan ve kötü anlamlarına gelen “dus” sözcüğünden türetilmiştir. Distopya kavramı ilk olarak 1868’de John Stuard Mill tarafından kullanılmıştır. Mill, bu adlandırmayı yaparken ütopyanın gerçekleşmeyecek kadar iyi ve güzel olmasına karşılık Jeremy Bentham’ın Kakotopya/Cacotopia sözcüğüyle eş anlamlı olarak türettiği gerçekleşmeyecek kadar kötü anlamını vermek istediği distopya kelimesini kullanmıştır (Vieira, 2021, s. 22).

Modern Zamanlarda Ütopya ve Karşı Ütopya başlıklı eserinde Krishan Kumar, her iki türün iç içe geçmiş olduğundan söz etmektedir. Ona göre, karşı ütopyalar varlığını ütopyalara bağımlı olarak sürdürür. Ütopya ve karşı ütopya her ne kadar birbirinden beslense de birbirinin zıt kutuplarında yer alırlar (Kumar, 2006, s. 172). Claeys’e göre ütopya ile distopya arasındaki ilişki düşünüldüğünden daha da yakındır. Modern okurlar, Thomas More’un *Ütopya*’sını okurken bir şeylerin yolunda gitmediğini fark edebilirler. Çünkü ütopyanın içinde her daim pusuda bekleyen distopik unsurlar bulunmaktadır (Claeys, 2017, s. 6). Bu nedenle, ütopya ve distopya ikiz olarak görülebilir. Claeys, tüm bunları açıklarken bütün ütopyaların distopyaya dönüşme eğilimi savıyla karıştırılmaması gerektiğine de değinmektedir (Claeys, 2017, s. 7).

Distopyalar, ütopyaların idealize edilmiş dünyalarının aksine sıkıntının ve kaosun hâkim olduğu toplumlara betimleyen, istenmeyen gelecek öncelermeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Distopik eserler, içinden çıktıkları toplumlara başlarına gelebilecek muhtemel tehlikeleri ve kötü geleceği tahayyül ettirerek toplumlara, bu istenmeyen geleceğe karşı uyarmayı amaçlar. Bu anlatılar her ne kadar korkunç bir izdüşümü sunsa da temelde iyi niyetlidir. Henüz gerçekleşmemiş olan kötü geleceği okuyucuya önceden gösterip gerekli önlemlerin alınmaması durumunda bu istenmeyen geleceğe maruz kalılabileceğini kesin bir şekilde uyarısını/ikazını yapar. Ütopyalar ideal dünyaların hoşnutluğunu sunarken distopyalar hoşnutsuzluktan beslenir ki bu durum distopyaların okuyucuyu sarsmak ve kendine getirmek istemesinden ileri gelir. Aldous Huxley’in *Cesur Yeni Dünya*, George Orwell’in 1984 ve *Hayvan Çiftliği*, Ray Bradbury’nin *Fahrenheit 451*, Susanne Collins’in *Açlık Oyunları* serisi, Anthony Burgess’in *Otomatik Portakal* adlı eserleri en çok tanınan distopya eserleri olarak sıralanabilir (Ülger, 2018, s. 14).

Bir köy romancısı olarak bilinen Yaşar Kemal, köy romanlarında ortaya koyduğu ezene karşı koyma ve onunla mücadele etme düşüncesini *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* (1977) adlı distopik bir romanda sürdürür. Bilindiği gibi köy romanlarının hemen hepsinde iktidarı eleştirme ve güce, güçlüye karşı durma düşüncesi vardır. Toplum, devleti kendi üzerindeki en etkili güç olarak gördüğünden idari sistemdeki aksaklıkları veya beğenmediği unsurları eleştirir. Bu nedenle köy romanlarında köylü ve devlet ilişkisi ve bu konuyla alakalı tenkitler işlenir (Kaplan, 1997, s. 444). Köy romanlarında, halkı ve sosyal sistemi kendi fikirleri doğrultusunda şekillendirmek isteyen iktidar, halkıyla tam anlamıyla bütünleşmeden bunu yapamamaktadır. Ramazan Kaplan'ın *Türk Romanında Köy* adlı eserinde belirttiği üzere köy romanlarında köylüler, idari sistemdeki aksaklıklar yüzünden sıkıntı çekmektedir (1997, s. 449). İlk dönem köy romanlarında, köylü ve köy hayatı doğrudan doğruya ele alınmamış bu nedenle de ilk köy romanlarında köy ikinci planda kalmıştır. Cumhuriyet Dönemi köy romanlarında ise köyün ve köylünün ekonomi, eğitim yetersizliği ve idari problem gibi birçok probleminin ele alındığı görülmektedir (Kaplan, 1997, s. 63-64). 1876 ve 1923 arasındaki köy romanları, köy ve köylü meselelerinden oldukça uzak olduğu halde daha sonraki köy romanlarının hazırlayıcısı olmuşlardır.

Ramazan Kaplan'a göre 1923 ve 1950 dönemi köy romanlarında ekonomik sıkıntılar, gelişmemiş sosyal yaşantı, batıl inançlar, toprak sorunları ve evliliklerdeki uyumsuzluklar; 1950 ve 1960 dönemi köy romanlarında köylüler arasındaki çatışmalar, köyün teknolojik açıdan geri planda kalması, sağlık, eğitim sorununun çözüme ulaşmaması ve köylülerle devlet ilişkisi; 1960 ve 1980 dönemi köy romanlarında ise idari yapının eleştirilmesi, geçim sıkıntıları, çok partili hayatın köylüye yansımaları, ahlaka ve kanunlara aykırı davranışlar, köy öğretmenlerinin mücadeleleri, köyün sağlık ve susuzluk problemleri, köy insanının psikolojik durumu ve evlilik problemleri ele alınmaktadır (Kaplan, 1997, s. II-IV).

Köylü ve tarım işçilerinin çeşitli sorunlarını anlattığı köy romanlarıyla tanınan Yaşar Kemal, sosyal ve siyasi yapılanmaya karşı beslediği ideolojiyi mit, efsane ve olağanüstülüklerle harmanlayarak eserlerine yansıtır (Tekşan, 2021, s. 306). Yaşar Kemal, köylüyü, köylünün problemlerini ve köyü anlatırken gerçekliği ideolojik bakış açısının süzgecinden geçirerek yansıtır. Köy romanı ile tanıdığımız Yaşar Kemal, *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* adlı romanıyla ideolojisini distopik bakış açısının süzgecinden geçirerek yansıtmıştır.

Prof. Dr. Mesut Tekşan'ın danışmanlığında 2020 yılında Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığımız *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında Distopik Romanların Kuramsal Analizi ve Tematik Çerçevesi (1990-2019)* adlı yüksek lisans tezinde distopik romanlardan söz edilirken 1990'lı yıllarda distopik romanların ilk örnekleri verildiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada ilk distopik Türk romanı olarak Yaşar Kemal'in 1977 yılında yayınlanan *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* adlı eseri ele alınmaktadır. Bu noktada şu tespiti yapabiliriz: Toplumcu gerçekçi romancı olarak bilinen Yaşar Kemal, distopya tarzında kaleme aldığı *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* adlı romanıyla Türk edebiyatında ilk distopik roman yazan romancıdır.

Bu çalışmada büyük romancı Yaşar Kemal'in adı geçen romanı gerek kurgu unsurları ve gerekse tematik bağlamda distopik roman bağlamında incelenmektedir.

1. Distopik İlk Türk Romanı *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca*'da Olay Örgüsü

Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanında olaylar, Hüdhüd kuşlarının başı olan ulak ulukepezin filler sultanına karınca diyarından haber getirmesiyle başlamaktadır. Karıncaları yakından gözlemlemekle görevlendirilmiş olan ulukepez, yedi ay boyunca karınca diyarında kalmış, çeşitli gözlemler yapmıştır. Romanın başında karınca diyarı âdeta cennet görünümünde ütopyik tasvirlerle muhteşem bir dünya olarak tasvir edilmiştir. Daha önce hiç karınca görmeyen filler sultanı, ulukepezden karıncaların diyarı hakkında detaylı bilgiler alır. Filler sultanı, karıncaların çok çalışkan yaratıklar olduğunu, çeşitli üstün yetenekleri sayesinde birbirinden güzel kentlerden oluşan cennet gibi ülkeler inşa ettiklerini, yiyecek bulmakta ve biriktirmekte usta olduklarını öğrendikçe kendinden geçer. Filler sultanı, bu üstün meziyetli yaratıkların mutlaka kendi emrinde çalışmalarını gerektiğini ve bu sayede dünyaya hükmedebileceğini düşünerek karıncalar diyarını işgal etmek ve bu çalışkan karıncaları kendisine biat ettirmek için harekete geçer. Filler sultanı, derhal ulukepezle diğer fillere haber gönderir ve onları bir araya toplayarak hep birlikte karıncalar ülkesine saldırılarını emreder. Savaş ilanının hemen ardından beş yüz filden oluşan fil ordusu toplanır, ulukepezin kılavuzluğunda karınca diyarına yol alırlar.

Fil ordusu, karınca diyarına vardığında taş üstünde taş bırakmamış; karıncalar, fillerin ayakları altında kentleri ve ülkeleriyle birlikte yerle yeksan olmuşlardır. Karınca diyarında yüz binlerce karınca ezilirken kaçabilenler kurtulmuş, kaçamayanlar fillerin ayakları altında ezilerek ölmüşler: Sayıları neredeyse yarıya inmiştir. Bu savaş, fillerin en büyük savaşı olarak fil tarihindeki yerini almış ve destanlaştırılmıştır. Filler sultanı zaferinin tadını çıkartırken ulukepeze karıncaları kanatlarına alıp yanına getirmesini emreder. Ulukepez içlerinde mesleği demirci olan kırmızı sakallı topal karıncanın da olduğu karıncaların ileri gelenlerini kanatlarına alarak filler sultanına götürür. Filler sultanının yanına varıldığında kırmızı sakallı topal karınca filler sultanına neden böyle bir zulmü kendilerine reva gördüğünü sorar. Aralarında geçen sert konuşmalardan sonra kırmızı sakallı topal karınca ulukepezin kanadından atlarken bu zulmün hesabının sorulacağını söyleyerek oradan kaçır. Filler sultanı hüdhüd kuşlarının iş birliğiyle karınca toplumunun tamamını çeşitli manipülasyon yöntemleriyle sindirir ve fillerin barışçı olduklarına bu savaşın çıkmasının nedeninin kırmızı sakallı topal karınca olduğuna karıncaları ikna eder. Karıncaların üstün yeteneklerinden faydalanmak ve başkaldırımlarının önüne geçebilmek için çeşitli propagandalara başvurarak ve türlü vaatlerle karıncalara karıncalıklarını unutturup onları fil olduklarına inandırır.

Filler sultanı maiyetine ve karıncalara kendisine dünyada eşi benzeri görülmemiş bir sırça köşk yapılmasını emreder. Saray yapıldıktan sonra zümrüt ve yakuttan kendisine bir taht yapılmasını ister. Filler sultanının isteklerinin ardı arkası kesilmez. Bu arada kendilerini fil zannetmeye güdülenen karıncalar kendileri için yiyecek toplamak yerine filler sultanı için yiyecek toplamaya başlamışlardır. Yiyecek ambarları ağzına kadar yiyeceklerle dolu olduğu halde karıncalar kışı geçirebilecekleri yiyecek için filler sultanına muhtaç kalırlar. Filler sultanına itaat eden karıncalar bir zaman sonra kendi dillerini unutup filce öğrenmeye ve asimile olmaya başlamışlardır. Karıncaların dilini yok etmek demek, karıncaları yok etmektir. Bunun için filce eğitim veren fil okulları açılır. Karınca diyarında karınca türleri arasında da iç karışıklıklar meydana gelir ve karıncalar filler sultanına yaranmak için birbirini öldürmeye başlarlar. Fillerin hükmü altında uyuşmuş, düşünemeyen ve fillere öykünen yaratıklar haline gelmeye başlayan

karıncalar sürekli olarak fillerin insanlardan çaldığı televizyon, borazan, film, belgesel gibi medya araçlarıyla uyuşturulmuş ve bu araçlara bağımlı hale getirilmiştir. Bütün geleneklerinden, dillerinden ve tarihlerinden koparılmış kendisini fil zanneden uyuşuk ve tembel karıncalar, filler gibi sabahtan akşama kadar sırtını ağaçlarda kaşıyan etkisiz yaratıklara dönmüşlerdir. Filler sultanı bu durumu öğrendiğinde çok öfkelenir. Çünkü karıncaların bu kadar fillere öykünen yaratıklara dönüşüp tembelleşmesi, onun için çalıştıracak ve isteklerini yaptırarak canlıları kaybetmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle filler sultanı, karıncalara filler gibi sırtını ağaçlara dayayıp kaşınmayı ve fillerin sergilediği tembellikleri sergilemeyi yasaklar. Karıncalar filler sultanına yiyecek taşımaktan ve tembelliklerinden o yıl kendilerine yiyecek depolamayı akıl edememiş, aç kalmışlardır. Filler sultanından yiyecek istemeye gittiklerinde kendilerine verilen yiyecek karşılığında kırmızı sakallı karıncaların kellesini getirmeleri şartı koşulur. Kırmızı sakallı karınca avına çıkan sarıca karıncalar, yiyecek alabilmek için neredeyse ülkede kırmızı sakallı karınca bırakmamış, kırmızı sakallı karınca bulamayınca güçsüz sarıca karıncaların sakallarını kırmızıya boyayıp kırmızı sakallı diye filler sultanına sunarak karşılığında yiyecek almaya başlamışlardır.

Bu arada filler sultanı, karıncaları kırmızı sakallı total karıncaya karşı kıskırtarak kırmızı sakallı total karıncanın aranması emrini vermiştir. Sarıca karıncaları ve diğer karıncaları kırmızı sakallı total karıncayı aramakla görevlendiren filler sultanı, onu ölü ya da diri bulup getirene ödül vereceğini bildirmiştir. Kırmızı sakallı total karınca kendisiyle birlikte fillerin zulmünden kaçan diğer kırmızı sakallılarla birlikte dağda saklanmış karıncaları bu durumdan kurtaracak çareler aramaktadır. Filler sultanı, sarıca karıncaları kırmızı sakallı total karıncayı bulmaları için dağlara gönderir. Bazı sarıca karıncalar kırmızı sakallıları bulduklarında sakallarını kırmızıya boyayıp casusluk ederler. Çok geçmeden kırmızı sakallı total karınca, sarıca karıncaların oyununu ortaya çıkarır ve onların kellelerini alır. Gerçek kırmızı sakallı karıncalarla birlikte fillere savaş açmanın yollarını aramaya başlar. Filler sultanı bu sırada bütün karınca diyarında borazanlar ve diğer medya araçlarıyla gece gündüz uyutucu propagandalarına devam etmektedir. Filler sultanı kırmızı sakallı total karıncayı da bulunca karıncalara son darbeyi vuracak ve onları sonsuza kadar kendi egemenliği altında tutacaktır. Bu sırada tüm dünyada eski bir karınca türküsü yankılanmaya başlar. Bu yankılanma yeryüzünün bütün karıncalarının kulaklarında çınladığında karıncalar, geçmişlerini anımsamaya ve birlik duygusu hissetmeye başlarlar. Kırmızı sakallı total karınca gece gündüz diğer kırmızı sakallı karıncalarla birlikte karınca ülkelerine gidip yeryüzünün bütün karıncalarının birleşmesi çağrısını yapar. Fillerin zulmünün farkına varmaya başlayan karıncalar kitleler halinde bu çağrıya kulak verirler ve hep birlikte direnişe katılırlar. Birleşen karıncalar bütün ülkelerde ve kentlerde toprağın altını oymaya başlarlar. Bu arada ulukepez ve bütün hüdhüd kuşları yeryüzünde karınca avına çıkarlar fakat karıncalar neredeyse yeryüzünden yok olmuşlardır.

Ulukepez filler sultanına karıncaların herhangi bir direniş içerisinde olmadıklarını ve ülkelerindeki dinginlik nedeniyle henüz direnişe başlamamış olduklarını söyler fakat karıncalar gece gündüz durmadan toprağı oymakla meşguldürler. Karınca halkı gündüzleri dikkat çekmemek için sultanın istekleri doğrultusunda çalışırken geceleri toprağı oymakla meşgul olurlar. Toprağı oyma işlemi kısa süre içinde biter ve kırmızı sakallı total karınca kendilerine yardım eden güvercinin kanadında sultanın sarayına gelir. Ulukepeze sultanla görüşmek istediğini söyler ve huzura kabul edilir. Kırmızı sakallı total karınca filler sultanına karıncaların bağımsızlık ilan ederek fillere savaş açtıklarını söyler. Filler sultanı başta alaycı bir şekilde yaklaştığı kırmızı sakallı total karıncaya bütün öfkesiyle karşılık verir. Yıkım emri vererek

bütün fillerini karınca diyarına gönderir. Filler henüz karınca diyarına varamadan bir bir yerin altına düşerek oyulan toprakların altında kalırlar. Çok geçmeden filler sultanının sarayının toprağı göçer ve filler sultanı toprak yığınlarının altında kalarak can verir. Karıncalar “yeryüzünün bütün karıncaları birleşince” sloganlarıyla bağımsızlıklarına kavuşurlar.

2. Distopik Şahıs Görünümleri

Distopik romanlarda şahıs kadrosu genel olarak “iktidar” ve “toplum” olmak üzere iki kutup oluşturacak şekilde karşımıza çıkmaktadır. İktidar olarak nitelendirilen grup eserde kişi ya da kişiler olarak görülebilmektedir. İktidar, içinde yer aldıkları toplumun üzerinde egemenlik kuran, gücü elinde tutan taraftır ve toplumu kontrol etme ve denetleme yetkisine sahiptir. *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanında iktidarı elinde tutan ve iktidarı temsil eden filler sultanı ve ordusudur. Filler sultanı iktidarını daha genişletmek ve güçlendirmek için fil ordusunu toplayarak karınca ülkelerine saldırır, ülkelerini yerle bir eder. Karıncaları kendi hükmü altında toplayarak karıncaların çalışkanlıklarından yararlanır ve mutlak itaati elde edene kadar zorbalığı sürdürür. Romanda iktidar zulmüne maruz kalan distopik toplum ise karınca toplumdur. Karınca toplumu kendi içerisinde kırmızı karıncalar ve sarıca karıncalar gibi çeşitliliği bulunan bir toplum yapısına sahiptirler. Filler sultanının ülkelerini işgalinden sonra, bir zamanlar kolektif hareket ve barış içinde yaşayan karınca toplumu, kendi içerisinde parçalanmalar yaşar ve ülkelerinde iç karışıklık meydana gelir.

Eserdeki toplumu oluşturan şahıs kadrosunu eserin başkişisi olan kırmızı sakallı topal karınca, kırmızı sakallı karıncalar, sarıca karıncalar, tuhaf kılıklı karınca, karıncalar kraliçesi, hüdhüd kuşları ve çeşitli hayvan türleri oluşturmaktadır. İktidar kanadında ise filler sultanı ve fil ordusu, filler sultanına ulaklık eden ulukepez ve hüdhüd kuşları bulunmaktadır.

Distopik romanlarda eserin başkişisi olayların gelişmesinde ve sonuçlanmasında önemli rol oynamaktadır. Çünkü distopyanın vermek istediği mesajları taşıma görevi eserin başkişisine verilmektedir. İktidar tarafından sindirilerek pasifize edilmiş uyuşmuş toplum kişileri başlarına gelen felaketin ya farkında değildir ya da iktidar tarafından etkisiz hale getirilmişlerdir. Bu bakımdan distopyalarda mutlaka sorunun farkında olan ve ilk karşı duruşu/devinimi başlatacak olan kişi, başkişisi olarak belirlenir. Romanda eserin başkişisi mesleği demircilik olan kırmızı sakallı topal karıncadır. Filler sultanının istilası üzerine karınca ülkesinden kaçarak uzun bir süre ülkesini bu durumdan kurtarmak için çareler arar. Distopik romanların başkişisi kurtuluş çareleri ararken kendi gibi sorunun farkında olan başkalarına da ihtiyaç duyar. Distopik romanlarda olduğu gibi bu romanda da ilk direnişten kısa bir zaman sonra kırmızı sakallı karıncaların bir kısmının kırmızı sakallı topal karıncanın direnişine katıldıkları görülmektedir.

3. Distopik Romanda Zaman ve Mekân

Ütopya ve distopyalar zaman olarak gelecekte geçiyor gibi görünseler de gerçekte şimdiye atıfta bulunurlar. Aslında geleceği hayal eden bireyler, bugün yaşadıklarından daha iyiyi veya daha kötüyü, içinde buldukları dönemin dışında bir çağda veya mekânda yaşayabileceklerini düşünürler. Ütopya gelecekte yer alan zamanın ve mekânın daha güzel ve iyi olabileceği hayalini işlerken distopyalar geleceğin kötü hatta çok daha kötü olacağını canlı olarak göstermek isterler. Bu bağlamda distopyalarda zaman ve mekânın uyarıcı görevleri vardır. Distopik roman yazarı, okuyucuya şu anda olan fakat fark edilmeyen bazı olayların gelecekte toplumu etkileyerek büyük felaketlere yol açacağını göstermek istemektedir. Distopik romanlar gelecekte muhtemel yaşanacak felaketleri göstererek bugünden gelecek tehlikelere

karşı halkı uyarır. Eğer bu uyarılar dikkate alınmaz ve yaşanan kötülöklere dikkat edilmezse gelecek daha kötü hatta daha tehlikeli olacaktır.

Bakhtin, ütopya ve distopyalarda görölen zaman ve mekânın iç içe geçmesini roman sanatında kronotop terimi ile karşılamıştır. Kronotop, zaman ve mekân arasında sosyal deneyim yaratan ilişkinin adı olarak tanımlanır. Farklı kültürel geçmişlere ve hafızalara sahip toplumların zaman içinde kurdukları egemenlik düzeyi aynı değilse, bir toplumdaki bireylerin eşitliği ile o mekândaki hareket özgürlüğü de aynı değildir. Tarih ve zaman onları tamamladıkça, sosyal deneyimlerle birlikte yeni vücut bulan mekânlar da anlam kazanır (Bakhtin, 2001, s. 28). Bu noktada kronotop terimi, distopyanın dayandığı iki unsur için yeterince açık hâle gelmektedir: zaman ve mekân unsurları. Distopik bir mekân tasavvur edilirken, gelecekteki uzamının nasıl olabileceği düşünölerek tahayyül edilir. Böylelikle tasarlanan zaman, devamında tasarlanması gereken bir mekânı getirir (Demir, 2020, s. 39).

Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca romanında takvim zamanı belirsizdir, herhangi bir tarih ya da yıkım öncesi kaybolmuş bir zaman yoktur. Ancak aylar, yıllar, günler gibi zaman ifadelerinin de kullanıldığı görölmektedir. Olayların geçtiği zaman diliminde önce karınca ölkelerinin mutlu mesut yaşadıkları zamanların hatırlatılmasında geriye dönüş tekniği kullanılarak o zamanlara hatırlatılma yapılmıştır.

Distopik romanlarda kurgunun olmazsa olmazlarından biri de mekân unsurudur. Zamanda olduğu gibi mekânın da işlevsel kullanımı distopyaların mesajının iletilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Distopik roman kişisi yaşadığı toplumun zamanından ve mekânından bağımsız olamadığı için mevcut düzen içinde olagelen değişmelere ve mekânın yarattığı etkilere maruz kalır. Distopik romanlarda mekân temelde iki görüngü ile karşımıza çıkar: Kırılmadan önceki eski yer ve kırılma sonrası yeni yer. *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanında olaylar, fillerin istilasını yaşanmadan önceki cenneti andıran, cıvıl cıvıl ve bereketli karınca ölkelerinin tasviriyle başlar. Cıvıl cıvıl tasvir edilen bu mekân fillerin istilasından sonra yaşanmaz yer olur. Fillerle mücadele eden karıncaların altını oyararak delik deşik ettiği bu topraklar fillere mezar olur.

4. *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* Romanında İzlek

4.1. Kahramanın /Kırmızı Sakallı Topal Karıncanın Yolculuğu

Distopik romanlarda gücü elinde tutan bir iktidar ve bu iktidarın egemenliği altına girmeyen, iktidarın toplum üzerinde korkutucu gücünün farkında olan veya sonradan farkına varan bir kahramana yer alır. İktidar tarafından kontrol altına alınmamış bu kahraman, çoğunlukla eserin başkışisi olarak karşımıza çıkar. Eserin başkışisi mensubu olduğu toplumun içinde bulunduğu tehlikenin farkına varduktan sonra tehlikeden uzaklaşmak ve çareler aramak için uzak yerlere doğru yolculuğa çıkar. Distopik kurgularda bu başkışinin aydınlanması, güçlenmesi ve yandaş toplaması için çıkması gereken bir yolculuktur. Bu yolculuk, kurtuluşu erişebilmek adına aşılması gereken engelleri ve bu uğurda çıkılması gereken yolu, yola adanmışlığı ve kurtuluş yolunda yolcuya/yolculara ihtiyaç olduğunu imgelemektedir. Başka bir nedenle distopya yazarı, başkışisini iktidarın manipüle ederek pasifleştirdiği toplumdan uzaklaştırarak kurtuluş için açık kapı bırakmayı amaçlamaktadır. Bu bakımdan distopik romanlarda eserin başkışisinin içinde olduğu sürekli bir devinim söz konusudur. Eser boyunca roman başkahramanının bir yerden bir yere gittiği ve kurtuluş reçeteleri için çeşitli engelleri aşarak çareler aradığı görölmektedir.

Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanında eserin kurtarıcı kişisi olan kırmızı sakallı topal karınca, fillerin karınca diyarını istila ederek yakıp yıkması üzerine hayatta kalan diğer saygın karıncalarla birlikte filler sultanının huzuruna çıkartılır. Filler sultanı, karıncaları kendi hizmetinde kendi çıkarları uğrunda çalıştırmak ve sömürmek istemektedir. Bu uğurda karınca nüfusunun yarısını öldürmekten geri durmayan filler sultanı, kırmızı sakallı topal karıncanın kendisine direndiğini ve boyun eğmediğini görünce yakalanması emrini verir fakat kırmızı sakallı topal karınca bir gün kendisinden hesap soracağını söyleyerek ulukepezin kanadın atlayıp kaçır. Böylelikle distopyalardaki kurtarıcı rolünü üstlenen kırmızı sakallı topal karınca, yıllarca sürecek ve umuda açılan kapı olan yolculuğuna çıkmış olur. Dağları tepeleri aşır, başkaldıran olur. Kimse kırmızı sakallı topal karıncanın nereye gittiğini, nerede olduğunu, yaşayıp yaşamadığını bilmemektedir.

Distopyalarda eserin başkışisi; topluma mesaj taşıyıcı, okuyucuyu uyarıcı nitelikler taşıdığından çıktığı yolculuklarda kendisine eşlik edecek, kendisi gibi mevcut düzende mağdur edilmiş ve hâlihazırdaki yapılanmadan hoşnut olmayan başka kimseler de aramaktadır. Kendisiyle ortak kaderi paylaşan ve ortak düşünceye sahip olan bireyler bulması durumunda birlik olup örgütlenerek rahatsız oldukları düzeni değiştirebilecektir. Bu kimseler distopik romanlarda çoğunlukla iktidarın düzenine uyumsuz kişiler olarak görünmektedir (Demir, 2020, s. 69). Romanda kırmızı sakallı topal karıncanın direnişine ilk katılan kırmızı sakallı topal karıncanın çırağı tuhaf kılıklı karınca ve arkadaşlarıdır.

Karıncalar az gittiler uz gittiler, altı ay bir güz gittiler yeryüzünün bütün karınca ülkelerine, kentlerine ulaştılar. 'Yeryüzünün bütün karıncaları birleşiniz,' kelamını tüm karıncalara söylediler. Ve bu kelam bir türkü gibi dağıldı güneyden kuzeye, gün doğusundan gün batısına kadar bütün dünyaya... (Kemal, 2022, s. 204).

Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca romanında, olaylar gelişip eserin sonuna gelindiğinde kırmızı sakallı topal karıncanın öncülüğünde direniş başlar. Karıncaların filler sultanına başkaldırması için gerekli koşullar sağlanmıştır. Romanda filler sultanının sonunu getirecek bu direnişin de bir yolculuk sonucunda gerçekleştiği görülmektedir. Kırmızı sakallı topal karınca ve diğer kırmızı sakallı karıncalar, kendileri gibi filler sultanının korkunç yönetiminde yaşamak istemeyen diğer karıncalara ulaşmak için aylar sürecek yolculuğa çıkar. Gittikleri karınca ülkelerinde yeryüzündeki bütün karıncaların birleşmesi gerektiği ancak bu şekilde kurtuluşa erebilecekleri çağrısını yaparlar. Yeryüzündeki bütün karıncalar, yüreklerindeki bağımsız türküsüyle bu çağrıya katılır ve kurtuluşa erer. Distopyalarda iktidara direnen, iktidarın büyük planlarının önüne geçmeye çalışan uyanık/uyanmış kişilerin sürekli olarak yolculuk etmesi ve yolcu konumunda olması mutlakiyetin olmadığını gösterme hareketlerinin bir göstergesidir.

4.2. Karınca Kentlerinin/Diyarının Yıkımı

Distopik eserlerde yozlaşmış toplumların uyanışını başlatan bir yıkımın, devrimin ya da bir felaketin yaşandığı görülür. Bu durum bazen bir iklim felaketi kimi zaman büyük bir deprem kimi zaman bir savaş bazen de devrimsel bir hareket olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplum üzerinde çok keskin bir kırılmaya neden bu olaylar, önce distopik toplumun mevcut düzenini yerle bir ederek kaotik bir ortamın oluşmasını sağlar sonra da yeni bir devrimin gerekliliğini zorunlu kılar. Distopik eserlerde kırılmanın yaşandığı yer, başlangıçta sakin ve ılıman bir atmosfere sahiptir. Bu sakin görüntü, iktidarın veya egemen gücün toplumu kökten değiştirecek değişimi başlatmasıyla adeta bir kâbusa, mahvedilmiş hayatlara ve mekânlara dönüşür. Distopik

roman yazarı, gerçekleşen bu devrimsel olayın kimi zaman çok önceden yaşanıp bittiğini ve halkın bu olayın sonuçlarını yaşamakta olduğu belirtirken kimi zaman da okuyucusunu bu devrimsel olaya şahit kılabilmektedir. Yaşar Kemal, *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanında karınca diyarının başına gelen yıkıma okuyucusunu şahit etmektedir.

Siz karınca kentlerini taş üstünde taş kalmayasıya yıkacaksınız, ta ki karıncalar dize geleler, dize geldikten sonra da huzuruma çıkıp bana yalvaralar. Askerlerim, fillerim size bir daha yineliyorum. Elaman dedirtinceye kadar karıncaların gözlerinin yaşına bakmayacaksınız. Komutanlarım size söylüyorum, karıncalara en ufak bir acıma gösteren fili öldüreceksiniz. Fil askeri acımaz. Filler, kardeşlerim, bu sizin ilk büyük savaşınızdır. Eğer bu savaşı kazanacak olursak dünyaya hükümrân olacağız. Filler, kardeşlerim, bütün dünya yaratıkları ve tarih durmuş bize bakıyor. Bizim bu kutsal savaşımıza (Kemal, 2022, s. 12).

Filler Sultanı ve Kırmızı Sakallı Topal Karınca romanında toplumda kırılma noktası yaratan olay, savaş olarak karşımıza çıkmaktadır. Distopik romanlarda büyük bir savaş sonrası toplumun tamamen değişmesi işlenen bir konudur. Filler sultanının karınca diyarına açtığı savaştan sonra romanın başında belirtildiği şekliyle görkemli, bereketli ve uygar olan karınca ülkelerinin yerini tozun dumanın ve acının hâkim olduğu yıkılmış ülkeler almıştır. Distopyalarda büyük yıkımların sebep olduğu değişimler, fiziksel olarak mekânlarla başlayıp toplumun bütün dinamiklerinin dönüşüme uğramasıyla devam etmektedir. Savaş sonrası tüm karınca diyarında fiziksel değişim olduğu gibi bu yıkım sosyal değişimi de beraberinde getirir. İktidarın toplum üzerinde kalıcı güç sağlaması amacıyla gerçekleşen bu savaşın sonucunda distopik toplumların kişileri, iktidarın kararlarına ve emirlerine karşı gelemeyecek hâlâ getirilir. İktidar tarafından zaman zaman korku hükümrânlığıyla bazen de kitle iletişim araçları ve teknolojinin getirisi olan sahte mutluluk temin eden araçlar aracılığıyla uyuşturularak, korku düzeninin halk nezdinde normal görülmesi sağlanır. Bu durum toplumun tüm dinamiklerinin değişmesine zemin hazırlamaktadır. Distopik toplumların egemen güçleri; halkın diline, tarihine, ekonomisine, yaşayış biçimine, maddi-manevi onları tanımlayan tüm değerlerine kendi isteği doğrultusunda yön verir. Radikal değişimleri bizzat yaşayan distopik toplumların söz konusu siyasi ve sosyal değişimlere uyum sağlamak, boyun eğmekten başka şansı yoktur. Buna istinaden bu köklü toplumsal değişimler asıl büyük olay olan savaş, deprem, devrim veya salgın gibi fiziki yahut psikolojik hastalıkların meydana gelmesinin hemen ardından gerçekleşmektedir.

Şimdi dinle beni ulukepez kardeşim, dedi. Zinhaar, ilk işimiz karıncalara filceyi öğretmek olacak. Karıncaların kendi dilleri yoktur, varsa da yetersizdir, anladın mı? Varsa da üç beş sözcüktür. Üç beş sözcükle de bu dünyada yaşanmaz. Dünyada bir tek dil vardır o da fil dilidir (Kemal, 2022, s. 52).

Sarıcaların ileri gelenleriyle, sultanla ulukepez üç gün üç gece oturup derin konuştular anlaşılabilir. Kıyamete kadar karıncaları çalıştırmamanın, tutsak kılmanın yollarını aradılar, buldular. Daha da bulacaklardı. (...) En baştaki sorun dil, dedi sultan. Bunu unutmayın ilk önce dillerini unutup karıncalıktan çıkacaklar, fil olmak için can atacaklar. Durmadan fillere öyküneceklerdir. Karıncaların kellelerini kesmekten, dillerini kesmek daha doğrudur (Kemal, 2022, s. 57).

Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca romanında savaşın neden olduğu toplumsal değişimler de söz konusudur. Egemen güç olarak karşımıza çıkan filler sultanı, karıncaların öz kimliklerini unutturmak için onların diline ve tarihine saldırmaktadır. Karıncaların geçmişte aslında fillerin ataları olduğuna ve lanetlenip sonradan karıncaya dönüştüklerine yönelik onları manipüle eden görüşler ileri sürer. Karıncaların asıl dilinin fil dili

olduğunu empoze ederek karınca dilini unutturmaya çalışır. Tüm bunların yanı sıra birlik duygusunu kırabilmek için de karınca türlerini birbirine düşman eder, kolektif hareketin önüne geçer. Çalışkanlıkları ve üstün kabiliyetleriyle öne çıkan karınca ırkının fillere benzemeye çalışması, onları tembel ve işe yaramaz yaratıklara dönüştürür. Bütün bu düşmanca propagandalar ve yaşanmış olan büyük savaş, karıncaların doğasının değişmesine de neden olmuştur.

4.3. Filler Sultanının İktidarı

Distopik edebiyatın ana temalarından biri güç ve otoritedir. Distopik bir romanda hükümetler, toplumdaki insanların meseleler hakkında karar verme veya hayatlarını eleştirme şansını reddetmek ister. Bu şekilde istikrarlı ve tek tip bir sosyal düzen yaratılır. Devlet yarattığı bunalımlı toplumu katı kurallarla yönetir. Gözetim ve kontrol bir bütün olarak topluma hâkimdir. Bireylerin bilinçsizce oluşturdukları ve aslında dünya düzeninin temelinde yatan güçler olgusu, bireyleri kendi özgür iradeleriyle karar veremeyeceklerinin farkında olmadan yaşamaya itmektedir (Demir, 2020, s. 95-96).

Distopik romanlarda toplum kişileri korku yönetimiyle idare edilmektedir. Romanda iktidar, filler sultanıdır. Karınca diyarının çalışkanlığı ve üretkenliği karşısında dayanamayıp bu gücün kendisine geçmesi ve kendisi için çalışması için fil ordusunu toplayarak karınca ülkelerinde yıkım başlatmıştır. Fil ordusunun dehşet veren yıkımından sonra karıncalar çaresizce filler sultanına boyun eğmek mecburiyetinde kalmıştır. Zaman sonra filler sultanının çeşitli manipülatif hamlelerinin neticesinde karıncalar, ülkelerini filler sultanının değil de filler sultanına başkaldıran kırmızı sakallı topal karıncanın yaktığını düşünmeye başlar ve ona düşman kesilirler. İktidar tarafından karıncaları asimile etme çalışmaları yürütülür ve karınca dili tedavülden kaldırılır filce karıncaların ana dili haline getirilmeye çalışılır.

Şu anlı şanlı hüdhüdler başı tanık olsun ki, eğer dediklerimi hemen yapmazsanız, hemen yapmaya başlamazsanız, hem de bir yıl içinde bu işleri bitirmezseniz, bu savaş durmayacaktır (...) Dediklerimi bir yıl içinde biltekmil edip bana teslim etmezseniz, Allah da tanığım olsun ki, yeryüzünde, yeraltında bir tek karınca kalmayacak, şu dünyadan karınca soyu kalkacaktır. Fillerimin, askerlerimin kocaman ayakları altında ezileceksiniz, ezileceksiniz (Kemal, 2022, s. 23-24).

Güç faktörü toplumda önemli bir yere sahiptir. Toplum farkında olmadan hapsedilmiş ve yönetici sınıf tarafından sürekli gözetim altındadır. Kontrol edilen kesim ise belirlenen sınırlar içinde kaldığı takdirde sahip olduklarıyla mutlu olabilir ve böylece gerçek gücünü korur. Aslında distopik bir toplumun cennetinde yaşadığına inanan bireyler, kendilerine uygulanan ambargolardan ve cehennemlerden habersizdir. Sistemin çarkları, ülkenin potansiyelini bir lütuf olarak görmesine yol açmıştır (Demir, 2020, s. 98). Bu bakımdan distopyalarda toplumun büyük çoğunluğunun üzerinde egemenlik kuran ve otoritesi neredeyse sorgulanmayan güçlü bir iktidar figürü bulunmaktadır. Toplumun hayatına yön veren bütün sistemler iktidar tekelindedir.

4.4. Karanlığın Aydınlığa Çıkan Yolu: Umut

Distopyalar her ne kadar yaşanabilecek felaket senaryolarıyla gündeme gelse de zannedilenin aksine toplum yararına hizmet eden metinlerdir. Yaşanabilme ihtimali bulunan felaket senaryolarına yönelik ön izleme sunarak içinde doğduğu toplumu söz konusu kötü geleceğe karşı uyarmayı kendine görev edinmektedir. Bu bakımdan distopik kurgularda iktidar tarafından sindirilen toplumdan iktidarın direktiği yönetime boyun eğmeyen kurtarıcı bir kişi yer verilmektedir. Söz konusu kurtarıcı kişi eserin başkişisi olarak karşımıza çıkmakla beraber aynı

zamanda yitirilmemesi gerekli olan umudun da sembolüdür. Distopyalar kaotik toplum anlatısı sunarken bir yandan hala umudun var olduğunun altını özellikle çizmektedir. Bu nedenle distopik romanlarda umut temi önemli bir yer tutmaktadır.

Değer, yaşamak her şeye değer, dediler karıncalar. Ölüm umutsuzluktur, oysaki en kötü yaşamda bile her gün umut güneş çiçeği gibi açar (Kemal, 2022, s. 36).

Ne zaman bir yılgınlık, bir umutsuzluk çökse karıncaların üstüne, hemen anında ona karşı bir umut sözü bir ışık gibi yayılıyordu karınca ülkelerine... Ekmeksiz, susuz, havasız yaşayabilirlerdi de karıncalar, umutsuz yaşayamazlardı (Kemal, 2022, s. 37).

Distopyalarda umut teminin taşıyıcısı eserin başkişisidir. Eserin başkişisi her ne kadar cehennemvari bir dünyada yaşıyor olsa da sorunu fark etmiş olmasıyla istemediği mevcut düzenin yıkılabileceğine ve istediği dünyaya kavuşabileceğine inanır. Bu umut ve inanç doğrultusunda eylemlerine yön vererek harekete geçer. Distopik romancı, toplumun başına gelmiş kırılmaya ve felakete neden olmuş devrimsel olaydan sonra sorunun farkında olan ve çözülebileceğine dair inancı olan eserin başkişisini bir yolculuk yapmaya mecbur kılmaktadır. Umuda açılan kapı başkişinin söz konusu yolculuğunun gerçekleşmesiyle varlığını sürdürmektedir. Distopik romanlarda eserin başkişisinin gözünden hala kurtuluş yollarının var olduğu hissettirilerek umut canlı tutulmaktadır. (Demir, 2020, s. 73). *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanında eserin başkişisi kırmızı sakallı topal karınca, karınca diyarının kurtuluşuna giden yolda umudu simgelemektedir. Filler sultanından kaçarak dağlarda kendisi gibi düşünen kırmızı sakallı karıncaları yanında toplayarak onlara umut aşılamakta ve kurtuluşa giden yolda kolektif hareketin kapılarını aralamaktadır.

Borazanlar, televizyonlar, gazeteler, romanlar, özellikle karıncayı fil yapma okulundan çıkan aydınlar asıl bundan böyle işe yarayacaklar. Karınca uluslarının artık hiçbir ışıkları kalmadı. Umutsuzluk tutsaklığın gıdasıdır. Umutsuzluk köleliğin anasıdır. Umutsuzluk yüreğin yıkımıdır. Umutsuzluğu körükleyeceğiz. Yıl on iki ay, gece gündüz karıncaları fil etme okulundan çıkan aydınlar, radyonun, sinemanın, televizyonun, gazetelerin başına geçecekler, durmadan durmadan umutsuzluğu söyleyecekler (Kemal, 2022, s. 192).

İktidar tarafından sindirilmiş toplumların büyük çoğunluğunun yaşamak zorunda oldukları dünyanın farkında olmadıkları ya da mevcut düzenden kurtulabileceklerine dair inançlarının kalmadığı görülür. Toplum üzerinde egemen güç olarak karşımıza çıkan iktidar figürü, her şeyden önce kolektif hareketin önüne geçmek amacıyla toplumsal umudu kırmak istemektedir. Egemen güçler için bireylerin umut etmesi demek onları istediği gibi yönetememek anlamına gelmektedir. Bu bakımdan iktidar toplumun elinden umudu alarak kendi misyonuna hizmet eden pasif, itaatkâr bir toplum yapısı oluşturmuş olur. Bu gayeden hareketle iktidar, çeşitli teknolojik ve kitle iletişim araçlarını kullanarak uzun süre toplumları kendi propagandalarına maruz bırakmaktadır. Bu propagandalar yoluyla toplumlar zaman sonra iktidarın isteği yönünde düşünmeye ve yaşamaya başlar. Bir çeşit manipülasyon yoluyla kendisine başkaldıramayan ve başkaldırmak istemeyen moronlaşmış toplum bireyleri meydana getirmiş olur.

4.5. İnsanistan'ın Yozlaşmışlığına Mesaj

Distopyaların en temel amacı uyaraktır. Bu metinler içinde doğdukları toplumun veya toplumların mevcutta göz ardı edilen, felakete yol açabilecek kolektif tercihlerinin önüne geçmek veya bu tercihlere yenilerinin eklenmesini önlemeyi amaçlar. Distopyalar, toplumların kendilerine çeki düzen vermesi için gerçekleştirebilecek tehlikelerin sirenleridir. Meltem Çiçek'in

deyimiyle distopya edebiyatının aslında “uyarı edebiyatı” olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Çiçek, 2018, s. 32).

Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca romanında, distopyaların en temel amacı olan mesaj kaygısı eser boyunca kendini göstermektedir. Yaşar Kemal, eserinde ördüğü mesajları hem eserin başkişisi olan kırmızı sakallı topal karınca hem de egemen gücü temsil eden filler sultanı ekseninde aktarır. Hayvanlar âleminde geçen olay örgüsü, aslında hayvanlar âleminden yola çıkarak açıkça insanoğluna yönelik uyarı niteliğinde çok sayıda mesajı kapsar. Romanda insanların geçmişten bugüne kadar dâhil oldukları her şeyi berbat ettikleri hem kendilerine hem de doğaya zarar vermekten çekinmedikleri net bir dille eleştirilmektedir.

Ben onları bildim bileli nereye burunlarını sokmuşlarsa berbat etmişlerdir. Çok övünge yaratıklardır, bir yaparlarsa bin övünürler. Sonracığıma da kendilerini evrenin kilidi sanırlar. (...) Ölümlü olduklarını bilip ölüm karşısında delirmişlerdir. Bu yüzden doğaya, kendi kendilerine, yıldızlara, her şeye kinle bakarlar. Sevgileri tükenmiş. Sevmeyi unutmışlar, yaşam sıcaklığını yitirmişlerdir. Şimdi bu sarayı, bu tahtı görsünler ya yıkar, bozar, yerle bir ederler, ya da durmadan birbirlerine satarlar. (...) Biliyorum şu insan yaratığının her bir şeyi berbat ettiklerini. Tanrı hiçbir yaratığı onlara benzetmesin. Onlar gibi, tanrı hiçbir yaratığı ölüm karşısında delirtmesin. Biliyorum, onların işi doğumlarından ölümlerine kadar kendilerinden, ölümden, gerçeklerden kaçmak. Ve bu kaçıştan, korkudan dolayı önlerine ne çıkarsa yok etmek (Kemal, 2022, s. 79).

Distopyaların kötü geleceğe dair uyarılar yapan öncül çağrılar olmasının temelinde toplumun yaşanmışlıkları yer alır. Mevcut gerçeklerden hareketle gelecekte ne gibi sorunlara gebe olunacağına dair çıkarımlarda bulunulur. Söz konusu metinler, tehlikeleri işaret ederek önlem alınması gerektiğini öğütler. İdeal olan dünyanın aksine felaketlerle donanmış dünyaların resmini yaparak toplumu tedirgin etmeyi yeğlemektedir. İnsanoğlunun olumsuz davranışlarının geri dönülmez bir boyut kazanmasının önüne geçilmek istenir. Bu bağlamda distopyalar, önu alınamayan kötü eylemlerin muhtemel sonuçlarını okuyucuya ısrarla gösteren metinlerdir, denilebilir.

4.6. Propaganda ve Kitle İletişim Araçları: Borazanlar ve Teknoloji

Medyanın topluma sunduğu gerçek değil, aksine gerçekliğin baş döndürücü bir yüzüdür. Medya göstergelerle çalışır, bu göstergeler ise birey bakımından güven verici bir niteliğe sahiptir. İşaretlerin bireye getirdiği huzur, gerçeklerin yok sayılmasına ve inkâr edilmesine neden olmuştur. Gerçeklik ciddi şekilde zedelendiğinde kişi bu belirtilere tutunarak kendini teselli eder. Bu durumda göstergelerdeki mesaj ya da mesajın içeriği önemlidir. Ancak bunu yaparken iktidar, işaretleri bir gerçeklik garantisiyle donatır ve güçlendirir. Böylelikle bir göstergeye maruz bırakılan toplum, güven verici göstergeleri tüketmekten kendini alıkoyamaz bir duruma gelir. Yönetici sınıf, toplumu kontrol altında tutabilmek için onları devamlı olarak göstergelere maruz bırakır.

Distopik romanlarda propaganda, hükümetlerin toplum üzerinde sorunsuz kontrol sağlama yollarından biridir. Hükümetler, politikalarını ve yönetim biçimlerini meşrulaştırmak için başta medya olmak üzere çeşitli yollarla toplumu propagandaya maruz bırakmaktadır. Böylece *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanında olduğu gibi sürekli propagandaya maruz kalan bireyler, bir süre sonra propagandanın meşru olduğuna inanmaya ve bunu kendilerine normalleştirmeye başlarlar.

Hiçbir karıncaya göz açtırmayacak, bir tek sözcük düşündürmeyecek onlara oyuncaklar bulmalıyız. Karıncalar eğer düşünecek olurlarsa erinde geçinde bu özgürlük düzeninden kurtulmanın bir yolunu bulurlar. Düşünce için bu dünyada her şey sonsuzdur. Karınca da olsa düşünce bir gün bir yolunu bulup fili yener. Onun için bizler karıncaların en küçük bir düşüncesine izin vermeyeceğiz. İzin vermemek için de kafamızı çatlatıp, bütün filler hüdhüdler, sarıca karıncalar, yani tekmi biz sömürücüler, yok yok özgürlükçüler, onlar kıyamete kadar düşünmesinler diye yeni icatlar bulacağız (Kemal, 2022, s. 56).

Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca romanında borazanlar, iktidarın karınca toplumunu manipüle etme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hüdhüd kuşlarının başı olan ulukepez ise propagandacı başı olarak seçilmiştir. Her gün gece gündüz karıncalara yönelik propagandalar düzenlenmekte ve karıncalara karıncalıkları unutturulmaya çalışılmaktadır.

Karıncı ülkelerinde bizden yana olanlarla bir örgüt kurmak, günü gününe karıncalardan haber almak, karıncaların soluklarını bile dinlemek en can alıcı bir iştir. Her işin başı budur. Bu içten örgütlenme, çürütme işini ele alırsak insanlar buna beyin yıkama diyorlar, karıncaların beyinlerini yıkayabilirsek, onlara karıncalıklarını unutturabilirsek, her şeyi kazandık demektir. Bu düzen kıyamete kadar sürer, siz de biz de karıncaların sırtından onalrın alın terleriyle cennet gibi bir dünya yaşarsınız (Kemal, 2022, s. 40).

Distopik edebiyatın öne çıkan unsurlarından biri teknolojidir. Hızlı teknolojik ilerleme, tüm toplumları ihtiyaç ve amaçlarına göre olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Distopik romanlarda teknoloji genellikle karanlık tarafla gösterilir. Teknolojik gelişmeden fayda sağladığına inanan distopik toplumlar, aslında teknolojinin potansiyel gücüyle uyuşturulmakta ya da teknolojik gelişmenin hayatlarını değiştiren olumsuz yönlerine maruz bırakılmaktadır. Distopya, teknolojinin insanlara karşı kullanılmasını eleştirmektedir.

Distopik bir toplumda teknoloji, vatandaşları kontrol altında tutmak için kullanılır. Hükümetler teknolojiyi kendi ihtiyaçları ve kendi amaçları için kullanırlar. Toplum çeşitli teknolojik araçlarla kontrol edilmek istenmektedir. Teknolojinin iktidara sağladığı yararlarından ilki, teknolojinin sosyal gözetimi mümkün kılması ve ikincisi toplumu evcilleştirmek için bir araç olarak kullanmasıdır. Distopik romanlarda olduğu gibi bu romanda da ileri teknoloji kullanılmaktadır. İleri teknoloji distopik toplumlarda bireyler için bir yaşam biçimi haline gelir. Toplum, teknolojinin kendi iyiliği için kullanıldığını düşünürken olumsuz etkilerinin farkına varamaz.

4.7. Üretimin Sömürgesi: Çalışkan Karıncalar ve Doyumsuz Filler Sultanı

Distopik romanlarda üretim ve tüketim ilişkileri toplum dokusunda ve bireyler ile uluslararası ilişkilerde merkezi bir yer tutar. İletişim çağında egemen güçler/hükümetler, topluma neyi üretip neyi tüketeceğini çoğunlukla medya aracılığıyla söylerler. Distopik romanlarda gücü elinde tutan/iktidar, distopik bir toplumda toplumun neye ihtiyacı olduğunu belirler. Egemen gücün/devletin amacı, kendi çıkarları için toplumu etkilemek ve yönlendirmektir. *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal* karınca romanında, iktidar olarak karşımıza çıkan filler sultanı, karıncaları bir üretim aracı olarak görmekte ve karıncaların çalışkan yaratıklar oluşundan faydalanmak istediği için onların ülkelerini yıkıp yağmalar. Filler sultanı dünya üzerindeki bütün besin ve işe yarar kaynakları karıncalar sayesinde elde etmek niyetindedir. Hem ülkeleri hem de kendileri çok fazla zarar gören karıncaların filler sultanının emirlerini yerini getirmekten başka çareleri kalmamıştır. Filler sultanı karıncaları istediği itaatkâr olma noktasına getirdikten sonra kendisine sırça köşk yapmalarını emreder. Sırça

köşkten sonra arkası kesilmeyen isteklerde bulunur. Kraliçe karınca filler sultanına daha fazla karıncanın hizmet edebilmesi için doğurmaktan yorgun düşmüştür. Filler sultanı için karıncaların üremesi ve çoğalması daha fazla üretim demek olduğundan bu, filler sultanının sistemi haline gelmiştir.

Hem bana şu dağın doruğuna bir sırça saray konduracaksınız, hem de sarayın ambarlarını, kilerlerini balla, yağla, iksirle, türlü yiyeceklerle, yaşam suyuyla dolduracaksınız. Hem de bir yıl içinde. Üstelik bana, sultanınıza dünyanın en büyük elmasını, incisini, yakutunu, zümrüdünü getireceksiniz. Hazineseler isterim sizden, hazineseler... Siz bütün dünyadaki yeraltlarını, oralardaki defineleri bilirsiniz. Sizin işiniz, kentleriniz çoğunlukla yerin altındadır, ol sebepten bana evrenin bütün altınlarını, definelerini getireceksiniz (Kemal, 2022, s. 23).

Distopik romanlarda hükümetler, toplumun bağımlı hale gelmesini istedikleri üretimlerin reklamını yapmak için propagandayı kullanırlar. Halk, iktidarın göstergelerine inanır ve bu romanda olduğu gibi daha fazla üretime razı olur. Aslında bunu yaparak farkında olmadan tüketimin bir malzemesi haline gelirler. Adı geçen romanda olduğu gibi devlet tarafından üretilen ürünler toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelir ve toplum bu ürünleri elde etmek için iktidarın kararlarına ve kurallarına uymak zorundadır. Çünkü ihtiyaç duyduğu pek çok şey iktidarın elindedir. İtaat etmezse kendisi için önemli olan ve kendisine mutluluk getirecek sermayeden mahrum kalacaktır. Romanda güç, bir tür ödül ve ceza sistemiyle çalışmaktadır. Devletin işletim sistemi, yasa ve yönetmeliklere uyarak sürekli tüketimi sağlayan bireyleri ödüllendirmektedir. Toplum yapısını bozanlar ve aykırı davranışlarda bulunanlar iktidarın gazabına uğrayacak ve sadece devletten değil toplumdan da dışlanacaklardır.

5. Sonuç

Distopik romanlar, söz konusu ettikleri toplumları gelecekte yaşanması olası olan felaketlere karşı bugünden uyarıyı hedeflemektedir. Bu tür romanlar sözü edilen toplumların mevcut sorunlarından hareketle daha büyük sorunlarla karşı karşıya kalmadan önce sarsmak ve uyarı vermek istemektedir. Yazıda ele aldığımız Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* romanı distopik bir roman olarak hem evrensel hem de ulusal bir karakter arz ederek ciddi ikaz ve uyarılarda bulunmaktadır. Romanda hayvanlar aracılığıyla insanın insana, insanın doğaya ve diğer canlılara verdiği zararlar sert bir dille eleştirilmektedir.

Distopik romanların temel unsurlarından biri olan iktidar faktörü romanda karşımıza filler sultanı olarak çıkmaktadır. İktidara karşı direniş gösteren distopyaların uyumsuz, kurtarıcı başkişisi, kırmızı sakallı topal karıncadır ve karınca ülkelerini fillerin zulmünden kurtarmak için çareler aramaktadır. Bu nedenle romanda kırmızı sakallı topal karıncanın filler sultanına başkaldırmasının hemen ardından ulukepezin kanadından atlayarak aylar yıllar süreceği bir yolculuğa çıkar. Başkişinin çıktığı bu yolculuk, distopik toplumların umudunu sembolize etmektedir. Bununla durum ne kadar vahim olursa olsun mutlaka bir kurtuluş yolunun da olabileceği gerçeği çıkarılan yol, yolcu ve yolculuk unsurlarıyla desteklenmektedir.

Yaşar Kemal'in 1977 yılında yayınlanan *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* adlı romanının distopik bir roman olduğu göz önüne alındığında ilk distopik Türk romanının 1977'de yayınlanmış olduğunu söyleyebiliriz. Yukarıda birçok özelliğine dikkat çektiğimiz bu roman; gerek konu, gerek kurgu ve gerekse roman unsurları bakımından distopik bir romandır. Çalışma boyunca romanın bu özelliği üzerinde durarak bazı belirlemelerde ve değerlendirmelerde bulunduk. Bu tespit ve değerlendirmeler ışığında bu romanın Türk

edebiyatında distopik romanın ilk örneği olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Böylece ilk distopik romanın 1990'larda değil 1977'de yayımlandığını ve bu tespitin Türk edebiyatı için önemli olduğunu ifade edebiliriz.

Toplumcu gerçekçi köy romanlarıyla tanınan bir romancı olan Yaşar Kemal, bu romanıyla distopik romanın uyarıcı, uyandırıcı ve yol gösterici özelliğinden yararlanarak Türk insanını aydınlatmak ve uyarmak istemektedir. Türün özelliklerinden yararlanarak bu romanla gelecek günlerin kötü olacağını ve bu kötü günlere hazırlanmak için neler yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu tavrıyla yazar savunduğu görüşleri ve uyarma görevini yerine getirirken sadece tematik yaklaşımla değil seçtiği roman türüyle de dikkat çekmektedir. Burada yazar distopya türünde bir eser vermekten öte distopik roman türünün özelliklerinden yararlanarak halkı/okuyucuyu uyarmaktadır, diyebiliriz.

Bu çalışmada Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* adlı romanıyla distopik Türk romanının ilk örneğini verdiğini söylemenin yanı sıra türün özelliklerine bağlı kaldığını da söyleyebiliriz. Bu bakımdan adı geçen roman distopik Türk romanının ilk örneği olduğu kadar türün de başarılı örneğidir. Bu bağlamda son söz olarak şunları söyleyebiliriz: Yaşar Kemal savunduğu doğrular ve ortaya koyduğu görüşlerle olduğu gibi distopik romanın ilk örneğini vermesi bakımından da dikkat çeken yazarlardan biridir ve onun romanları değişik açılardan okunabilecek zengin içerikli romanlardır.

Kaynaklar

- Bakhtin, M. (2001). *Karnaval dan romana*. Soydemir, C. (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Claeys, G. (Haz.) (2017). *Ütopya edebiyatı*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Çiçek, M. (2018). Zaman/sız. Güldal Ülger (Ed.), *Distopya hayal ile gerçek arasında* içinde (s. 31-48). İstanbul: Aya.
- Demir, İ. (2020). Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında distopik romanların kuramsal analizi ve tematik çerçevesi (1990-2019). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kaplan, R. (1997). *Cumhuriyet dönemi Türk romanında köy*. Ankara: Akçağ.
- Kemal, Y. (2022). *Filler sultanı ile kırmızı sakallı topal karınca*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kumar, K. (2006). *Modern zamanlarda ütopya ve karşı ütopya*. İstanbul: Kalkedon.
- Sönmez İşçi, G. (2015). *Erendiz atasü edebiyatı*. Erişim https://books.google.com.tr/books?id=aUmGDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. (Erişim Tarihi: 13.03.2020).
- Tekşan, M. (2021). *Roman teknikleri*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Ülger, G. (Ed.) (2018). *Distopya hayal ile gerçek arasında*. İstanbul: Aya.
- Vieira, F. (2021). Ütopya kavramı, İçinde G. Claeys (Eds.), *Ütopya edebiyatı* içinde (s. 3- 35). Türkiye İş Bankası Yayınları.

Extended Abstract

Dystopian literature, which aims to warn societies in advance against the dangers that are likely to occur in the future, are the danger sirens of the journey of life. It is enough for a society to open its doors to the dystopian world if the dynamics that bring it into existence are destroyed or go in the wrong direction. Before these dynamics are completely destroyed and out of control, dystopias warn societies by presenting a preview of possible catastrophic scenarios. The fate of societies that do not heed the warnings will not be very different from those described in dystopian scenarios. Although dystopias are written from the point of view of society, they are universal narratives in terms of the message they want to give and the language they use. They contain messages belonging to all humanity as they deal with human's consumption frenzy, the desire to dominate beings and nature, and climate disasters caused by serious damage to nature. In this respect, we can liken dystopias to traffic signs and traffic lights that guide humanity on its journey through life. Although Günseli Sönmez İşçi, while explaining the mission of dystopias, has previously expressed the metaphor of traffic lights as “the yellow light that should be waited and thought about in the transition from green light to red light” (2015), in our opinion, dystopias actually tell the story of those who ignore the warnings, that is, “those who do not stop at the red light”.

We have determined that Yaşar Kemal, who is known for his socialist realist works in Turkish Literature, wrote a dystopian work in 1977 by going beyond his general understanding of writing. His dystopia titled *The Sultan of Elephants and the Red Bearded Lane Ant* is a dystopian criticism of society told through the animal kingdom, just like George Orwell's *Animal Farm*. This determination makes it possible to concretely date the history of dystopian literature in Turkish Literature to the 1970s.

In Yaşar Kemal's dystopia *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca*, the events begin with the depiction of ant countries that look like paradise and live in abundance. The transformation of the old paradisiacal space, which we encounter in dystopian works in general, into a new hellish world formed as a result of the great rupture and this great rupture takes its place in the work in question. The productivity and industriousness of ants reaches the ears of the ruthless and power-hungry sultan of elephants and he wants all the virtues of ants to be used for himself. He sends an elephant army to the ant countries and causes a great destruction. The former utopian beautiful ant countries are no longer the same. The destroyed ant cities and millions of dead ants leave only a minority ant community. The frenzy of consumption, which is frequently treated in dystopias, and the transformation of giving birth into a production mechanism are among the themes of the novel. The Sultan of Elephants orders the remaining ants not to be touched and does not slaughter them completely. The reason for this is that he wants the ants to work for him, build palaces for him and fill his warehouses. He orders the queen ant and ensures that new ants are born.

One of the determining themes of dystopian novels is the power factor that dominates the society in general or the whole and holds the effective powers. A dystopian society is composed of dulled individuals who are too numb to rebel against their masters. The protagonist of a work who assumes the role of saviour among the individuals of society who cannot rebel against the power or who seeks remedies by being aware of the problem is included. Although dystopias present the reader with a pessimistic atmosphere describing disasters, they also underline the need not to lose hope. One will not stop hoping until the last moment. No matter how bad the situation, there is always a glimmer of hope. In order to make this idea clear, dystopias take the protagonist of the work on a journey and emphasise the importance of being on the road, being a traveller, and reaching the light of hope at the end of the journey. In the novel *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca*, the ants, as a requirement of a typical dystopian society, have submitted to the sultan of elephants and started to live under his terrible power. They pay the price of their numbness by losing their lives and property, and when their mother tongue, the ant language, is banned, their mother tongue becomes the elephant language. They were assimilated by the government by being exposed to various propaganda and manipulation every second of every day. But one of the ants rebelled against the sultan of elephants during the great elephant war. An ant named red bearded lame ant, whose profession is blacksmithing, told the sultan of elephants that one day he would pay for what he had done and escaped to seek remedies and fled the country. After a while, the red-bearded lame ant, who sets out on the road to salvation, acquires comrades who accompany the awakening that begins to think like him. With the slogan “When all the ants of the earth unite”, they put an end to their oppression by undermining the palace of the elephant sultan and the soil of the elephant countries.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1660-1683, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÇAĞDAŞ ÇOCUK ŞİİRİNDE DEĞERLERİN KEŞFİ*

Gökçe DEMİRYÜREK**

A. Fikret KILIÇ***

Geliş Tarihi: 13 Mayıs 2023

Kabul Tarihi: 7 Temmuz 2023

Öz

Değerler eğitiminin giderek önem kazanmasıyla beraber, değerlerin nasıl aktarılacağı sorusu öne çıkmaktadır. Değer aktarımında edebî eserlerden yararlanmak, sıklıkla başvurulan bir yoldur. Bu değer aktarımı ya da değer kazanımı sürecinde kurgusal metinler ön plana çıksa da şiirler, edebî eserler içerisinde doğası gereği değerlere daha yakındır. Değerler ve şiirler, örtük anlam içermesi, iletiyi sezdirerek vermesi ve duygulara hitap etmesi noktalarında örtüşürler. Değerler eğitiminin hedef kitlesi olan çocuklara yönelik şiirlerde değerlerin nasıl yer aldığını bilmek önemlidir. Bu çalışmanın amacı da çağdaş çocuk şiirinde işlenen değerleri ve bu değerlerin dağılımında yıllar içerisinde meydana gelen değişimleri ortaya koymaktır. Bu nedenle 1980 sonrası kaleme alınan çocuk şiirleri değerler bağlamında incelenmiştir. Çalışmada doküman incelemesiyle elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda şiirlerde bireysel değerlerin kullanımının giderek arttığı, en çok işlenen değerlerin sevgi, en az ele alınan değerlerin ise bilimsellik olduğu, şiirlerde değerlerin örtük olarak verildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çocuk şiiri, değerler, çağdaş şiir, 1980.

DISCOVERY OF VALUES IN CONTEMPORARY CHILDREN'S POETRY

Abstract

With the increasing importance of values education, the question of how to transfer values also comes to the fore. Making use of literary works in value transfer is a frequently used way. Although fictional texts come to the fore in this value transfer or value acquisition process, poems are closer to values by nature among literary works. Values and poems overlap in that they contain implicit meaning, implicitly convey the message, and appeal to emotions. It is important to know how values take place in poems for children, who are the target audience of values education. The aim of this study is to reveal the values in contemporary children's poetry and the changes in the distribution of these values over the years. That's why children's poems written after 1980 were

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğretim Görevlisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, gdemiryurek@erbakan.edu.tr

*** Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, afkalic@erzincan.edu.tr

examined in the context of values. In the study, the data obtained by document analysis were analyzed by content analysis. As a result of the study, it has been seen that the use of individual values in poems is gradually increasing, the most processed value is love, the least discussed value is scientificity, and the values are implicitly given in the poems.

Keywords: Children's poetry, values, contemporary poetry, 1980.

Giriş

Toplumu bir arada tutan dinamiklerin temelinde kendini anlatabilen ve karşısındaki anlayabilen bireyler bulunur. İletişim, insanlar arasındaki bağın var olduğunun göstergesi olduğu gibi bu bağın gücü de iletişim becerilerinin gelişimiyle çok yakından ilgilidir. Elbette ki dil, bu iletişim yollarından ilkidir. Sosyal bir varlık olan insan dünyayla temasa geçtiği ilk andan itibaren çevresiyle iletişime geçer ve ana dilini öğrenmeye başladıktan sonra da bu iletişim; işaretler, jest ve mimiklerden çok dille sürdürülür.

Bir dili bilmek sadece o dili konuşabiliyor olmak anlamına gelmemelidir. Dili etkin bir şekilde kullanmak, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmek, objeler dünyasında ortaya konmuş eserleri anlamak ve bu eserlerden zevk almak da önemli ölçütlerdir. Bir çocuğa dili öğretmek kadar dili sevdirmek de gerekir. Bir dili sevdirmek için bireye o dille ortaya konmuş nitelikli eserlerin sunulması etkili bir yol olacaktır. Çünkü yazınsal eserlerde dilin incelikli, üzerine düşünülmüş, sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş güzel kullanımlarını görmek mümkündür. Dilin en güzel kullanım örnekleri de şiirlerde bulanabilir (Nas, 2004, s. 326).

Edebî türler içerisinde şiir, sanatsal yönden ve duygu yükü bakımından çocuk edebiyatında da üzerinde dikkatle durulması gereken bir tür olarak yer almaktadır. Sever (2013, s. 147) diğer edebî türlerin yanı sıra çocukların erken yaşlarda şiirle buluşturulması gerektiğini vurgulamakta böylece çocukların dilin anlatım gücünü, kelimelerin ahengini sezinleyebileceklerini belirtmektedir. Şiirler, dilsel becerilerin geliştirilip desteklenmesinde, kelimelerin birbiriyle ilişkilerindeki matematiğin kavranmasında çocuklara yardımcı olabilecek türlerden biridir (Güleryüz, 2003, s. 239). Şiirler çocuklara sadece dilsel birtakım beceriler kazandırmakla kalmamakta aynı zamanda onlarda vatan ve millet sevgisi, ana dili bilinci, estetik bakış açısı, duygu ve düşüncelerini sanatsal olarak aktarabilme gibi üstün değerler de katmaktadır (Oğuzkan, 2001, s. 248). Yani şiirler çocuklara anlama ve anlatma becerileriyle birlikte değerleri de kazandırmaktadır (Gücal Şahin, 2007, s. 4). Şiirler, vermek istediği iletiyi dolaylı bir anlatımla sezdirerek vermesi açısından değerler eğitimiyle ortak bir noktada kesişmektedir. Başka bir ifadeyle şiir ve değerlerin buluşma noktası, sezdirme ve içselleştirme kavramlarıdır. Değerler öğretilirken veya kazandırılırken didaktik bir üslup/yol izlenmemesi gerektiği, kurallara aşırı vurgu yapmanın istenenin tam tersi bir etki göstereceği uzmanlar tarafından vurgulanmaktadır (Render ve ark., 1989; Schimmel, 2003; Thornberg, 2008). Çocuklarda bir duyarlılık geliştirmek amaçlandığında sayfalar dolusu yazıyla verilebilecek bir iletiyi, şiirle birkaç dizede verebilme olanağı, değerler eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken bir fırsat olarak durmaktadır.

Değerler eğitimi konusunun son zamanlarda fazlaca dile getirilmesi, konu üzerine birçok araştırma yapılması (Nargiza, 2022; Kassymova ark., 2019), projeler geliştirilmesine rağmen [Selçuklu Değerler Eğitimi Programı (SEDEP), Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (UNESCO-YDEP), Lions-Quest Yaşam Becerileri Programı (LQ) vb.] bireylerdeki değer yitimi de (Özcan, 2022; Şimşek, 2021; Tunçel, 2021) bir o kadar öne çıkan bir sorun olarak bilimsel yayınlarda işlenmektedir. Kenan da (2009, s. 277) yaptığı çalışmada Rousseau ve Kant'a atıfta bulunarak

bundan yıllar öncesinde bile insanların değerlerini yitirdiğinden dem vurulduğunu belirtmektedir. Kenan bu tespitin üstünden yüzyıllar geçmesine rağmen ahlaki değerlerde de gelir eşitsizliğinde de bugünkü durumun Rousseau ve Kant'ı destekler nitelikte olduğunu söylemektedir.

Değerler eğitiminin gelecek kuşakları şekillendirmede çok önemli olmasına rağmen alanda arzu edilen başarının sağlanamamış olmasının nedenlerini uzmanlar, yanlış ya da yetersiz yöntemler olarak göstermektedirler (Kohn, 1997; Meydan, 2014). Değerler, doğası gereği didaktik bir üslupla değil sezinletilerek verilmeli ve bireylerin bu değeri içselleştirmesi sağlanmalıdır. Doğrudan anlatım veya açıklama yapmak yerine bu konudaki örnek şahsiyetlerden ve hikâyelerden faydalanılarak verilmek istenen değere vurgu yapılmalıdır (Bağcı, 2013, s. 7). Değeri doğrudan açıklamayan, metnin içerisinde değeri hissettiren edebî türlerden yararlanmak, değerler eğitiminde arzu edilen başarıyı yakalamak için etkili bir yol olabilir. Durmuş da (2004, s.327) “Karakter Eğitiminde Çevre İmkânları” adlı araştırmasında, sözlü edebiyat ürünlerinin karakter eğitiminde çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu ürünleri ise hikâyeye, masal, tekerleme, bilmece, şarkı, türkü ve şiir olarak sıralayabiliriz.

Çocuk şiirlerinde değerlere yer vermek önemlidir. Değerlerin doğasıyla şiirin doğası, dolaylı anlatım ve sezinletme noktasında benzerlik göstermektedir. Aslan da (2012) edebî ürünlerin kalbî ve vicdani bir boyutu olduğunu ve değer yükü taşıdığını belirtmekte, bu nedenle değerlerin aktarımında genelde edebî eserlerden özelde de şiirden faydalanmak gerektiğini vurgulamaktadır. Şiirler, diğer yazınsal türler içerisinde bu değer yükünü en fazla taşıyan ancak bu yükü ne kendini ne de okuru yorarak yapan bir türdür denilebilir. Şiir gibi sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinin geçmişte de günümüzde de insanlar üzerinde güçlü bir tesiri olduğunu söyleyen araştırmacılar (Durmuş, 2004; Öztürk, 2003) bu tesirden değerler eğitiminde de faydalanmak gerektiği üzerinde önemle durmaktadırlar.

Şiirlerin değerler eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağı, çocuklar için yazılmış bir şiirin değerleri nasıl aktarabileceği, önde gelen şairlerin yazdığı çocuk şiirlerinde hangi değerlere yer verildiği gibi konular, değerler eğitiminde şiirden yararlanmak için cevaplanması gereken sorulardır. Özellikle çağdaş çocuk şiiri olarak adlandırabileceğimiz 1980 sonrası kaleme alınan şiirlerde hangi değerlere yer verildiğinin tespiti, alana önemli katkılar sunacaktır.

Bu dönem içinde çocuk şiiri yazar şairlerin, eserlerinde hangi değerlere öncelik verdiğini bilmek, son yıllarda öne çıkan çocuk edebiyatı ve değerler eğitimi kavramlarının nasıl temellendirildiğini anlamak açısından da önemlidir. Bu temelin üstüne yeni inşalar kurmadan önce hangi değerlerin üzerinde durulduğu, hangi değerlerde eksiklikler olduğu bilirse bundan sonra çocuk edebiyatçıları eserlerini verirken bu eksiklikler üzerine eğilme şansı yakalayabilirler. Çağdaş olarak nitelendirdiğimiz bu zaman diliminin değerler eğitimi ve şiir bağlamında genel bir panoramasının çıkarılmış olmasının da alanda çalışacak araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada 1980 yılından sonrasının çağdaş çocuk şiiri olarak değerlendirilmesinin sebebini ekonomik ve siyasi dönüşümlerin topluma ve dolayısıyla da sanatçılara yansımada aramak doğru olacaktır. 1980 yılı Türkiye için ekonomik ve siyasi alanda önemli değişimlerin yaşandığı bir dönüm noktasıdır. Bu dönüm noktalarından biri 24 Ocak Ekonomik İstikrar Tedbirleri ve bunun sonucunda Türk ekonomisinde meydana gelen büyük değişimlerdir. Diğer bir dönüm noktası ise 12 Eylül askerî darbesidir (Şimşek, 2009, s. 2). 1980 yılı ve sonrasında, ülkede ve toplumda yaşanan dönüşümler siyasetten sanata, edebiyattan

ekonomiye farklı bilimsel çalışmalarda birçok kez bir başlangıç noktası kabul edilerek işlenmiştir (Apaydın ve Açıklım, 2015; Köktürk, 2006; Küçük, 2019; Taşdemir, 2005; Yerlikaya, 2020). Siyaset ve ekonominin etkisiyle toplumda meydana gelen dönüşümlerin toplumun aynası olan sanatçılar vasıtasıyla sanat eserlerine, edebî eserlere, şiirlere ve çocuk şiirlerine yansması kaçınılmazdır. Kısacası 1980 yılı, Türkiye'nin maddi ve manevi değerlerinin başkalaştığı, sosyo-kültürel bir değişimin başlangıcını işaret eder (Çetinkaya, 2008; Şimşek, 2009, s. 13; Fırat, 2009). Bu nedenle "Çağdaş Çocuk Şiirinde Değerlerin Keşfi" adlı çalışmada 1980'den sonrası yeni bir dönemin başlangıcı kabul edilmiş ve bu tarihten sonrası incelenmiştir.

Çalışmanın amacı; çağdaş çocuk şiirinde işlenen değerleri ve bu değerlerin dağılımında söz konusu yıllar içerisinde meydana gelen değişimleri ortaya koymaktır. Çalışmada 1980 sonrası dönem kendi içerisinde 1980-1990 arası, 1990-2000 arası ve 2000-2015 olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çağdaş çocuk şiirlerinde yer alan değerler nelerdir?
2. Dönem şairlerinin şiirlerinde öne çıkan değerler hangileridir?
3. Dönemler ve şairler arasında işledikleri değerler bakımından nasıl farklılıklar vardır?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nicel araştırma yöntemlerine göre nitel araştırmalar, psikolojik ve sosyal konularla ilgili daha derin ve ayrıntılı bilgi elde etmemize olanak verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 234). Bu çalışmada da şiirlerin içerik bakımından derinlemesine analizi, veri analiz sürecinde esnek olunması ve bu süreçte tümevarıma dayalı bir yol takip edilmesi gibi noktalar, nitel yaklaşımı gerektirmiştir.

1.2. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, doküman analizi/inceleme ile toplanmıştır. Doküman, araştırma öncesi elde var olan herhangi bir kaynak olarak nitelendirilir (Merriam, 2009, s.1 31). Nitel araştırmalarda dokümanlar, işlevsel ve önemli bilgi kaynaklarıdır. "Belgesel tarama, doküman metodu, kitaplık araştırması" gibi farklı şekillerde isimlerle de bilinen doküman incelemesi; yazılı, görsel ve işitsel birçok belgeyi kapsar (Karasar, 2012, s. 183, Cansız Aktaş, 2015, s. 363).

Çalışmanın veri toplama sürecinde geniş bir literatür taraması yürütülmüştür. Bu süreçte çocuk edebiyatı kitapları, yıllıkları, dergileri, şiir antolojileri, gazetelerin kitap ekleri, kitap bültenleri, çocuk kitabı yayımlamış yayınevleri, çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan tezler ve yapılmış bilimsel yayınlar taranarak ilgili dönemde çocuk şiiri yazmış şairlerin hepsi belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bu ilk listede ilgili dönem içerisinde çocuk şiiri yazmış yaklaşık 300 isim vardır. Bu listeden sadece çocuk şiiri yazarlar değil, çocuk şiiri kitabı yayımlananlar belirlenerek listelenmiş ve böylece 95 isme ulaşılmıştır.

Bu çalışma, insanlar üzerinde uygulanan bir veri toplama aracıyla gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

1.3. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Çalışmada elde edilen ilk listede 300 ismin olması, ülkemizde birçok şairin en az bir kere çocuk şiiri yazdığı gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde daraltma yoluna gidilmiştir. Bu aşamada 1980 sonrasında çocuk şiiri kitabı yayımlanmış şairler ve onların şiirleri seçilerek çalışmaya bir sınırlama getirilmiştir. Sınırlamadan sonraki listede 95 isim yer almıştır.

Araştırma geniş bir zaman dilimini kapsadığından örneklem alma yoluna gidilmesi gerekmiştir. Örneklem belirlenirken de çalışmanın amacına en uygun olan ve nitel çalışmalarda tercih edilen (Merriam, 2013) amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde dönemin genel atmosferini eserlerinde yansıtmak, çocuğa yönelik anlayışını benimsemek, çocuk edebiyatına ve şiirine katkıda bulunmak, nitelikli şiirler kaleme almak alt ölçütler olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde uzman görüşü alınmasına karar verilmiştir. Alanyazında belirlenen ölçütlere uymayan ve çocuk duyarlılığını yansıtmayan birçok şiirin var olduğu dikkate alınarak bu karar alınmıştır. Türkçe eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı ile çocuk edebiyatı alanlarında çalışmaları olan altı farklı kişiden alan uzmanı olarak görüş istenmiştir. Alan uzmanlarından; dönemin atmosferini şiirlerine yansıttığını düşündükleri, çocuğa yönelik ilkesine uygun, çocuk bakışını yansıtan ve nitelikli şiirler yazan şairleri seçmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen uzman değerlendirme formu, Türkçe eğitimi alanında çalışan iki farklı akademisyen tarafından kontrol edilmiştir. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Form, araştırmacının tezinin hazırlandığı üniversite, ana bilim dalı, konusu ve amacı gibi bilgileri veren detaylı bir yönergeyle birlikte alan uzmanlarına ulaştırılmıştır. Aşağıda uzman değerlendirme formunun kısaltılmış bir örneği yer almaktadır.

Aşağıdaki listede yer alan şairlerden dönemin özelliklerini/atmosferini eserlerinde yansıttığına inandığımız, çocuk duyarlılığını ve gerçekliğini şiirlerinde içselleştirmiş, nitelikli şiirlerle çocuk edebiyatına ve şiirine katkıda bulunduğunu düşündüğünüz isimleri seçmeniz istenmektedir.		
1980-1990 arasında yer alan şairler	1990-2000 arasında yer alan şairler	2000-2015 arasında yer alan şairler
.....
Bu listede yer almayan ancak ilgili dönem içerisinde çocuk şiiri kitabı yayımlamış ve sizce önemli olan bir başka isim ya da isimler varsa lütfen belirtiniz.		
.....		
Tezin konusu ve içeriğiyle ilgili yapacağınız öneri ve görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.		
.....		

Şekil 1: Uzman Değerlendirme Formu

Çalışmada kolaylık sağlanması ve dönemler arasında karşılaştırma yapılabilmesi için incelenen zaman dilimi “1980 - 1990”, “1990 - 2000” ve “2000 - 2015” olmak üzere üç döneme bölünmüştür. Alan uzmanlarından 95 kişilik listeden daha önce belirttiğimiz ölçütleri dikkate alarak isimler seçmeleri istenmiştir. Alan uzmanları her üç dönem için de ayrı ayrı isimler belirlemişlerdir. Bazı şairler birden fazla dönem içerisinde listelenmiştir. Elde edilen listeler karşılaştırılmış ve ortak isimlerden hareketle çalışma grubu belirlenmiştir. Uzman değerlendirme formuna eklenen bir maddede uzmanlardan listede yer almayan ancak eklenmesini istedikleri bir isim olup olmadığı sorulmuş ve gelen ortak cevaplardan hareketle Yalvaç Ural’ın “Müzik Satan

Çocuklar” adlı kitabı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu eser 1979 yılında yayımlandığı için ilk listede yer almamıştır. Ancak hem eserin ilk basım yılının çalışma aralığına çok yakın olması hem de uzmanların ortak olarak çalışmaya dâhil edilmesi gerektiğini belirtmeleri doğrultusunda bu karar alınmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubundaki şair sayısı on olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan şairlerin isimleri şöyledir: Ayla Çınaroğlu, Cahit Zarifoğlu, Erol Büyükmeriç, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Mustafa Ruhi Şirin, Necdet Neydim, Refik Durbaş, Rıfat Ilgaz, Süreyya Berfe ve Yalvaç Ural.

Şairlerin 1980 sonrası yayımladığı toplam on altı şiir kitabı incelenmiştir. İncelenecek şiirlerin tespitinde ise rastgele örneklem yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışma grubundaki tüm birimlerin, örnekleme alınma olasılığı eşittir. Yani bir unsurun seçimi diğer unsurların seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 85; Akarsu, 2015, s. 35). Böylece incelenen kitapların her birinden basit seçkisiz örneklemeyle rastgele olarak %20’lik bir dilim belirlenmiştir. Toplamda ise doksan iki şiir seçilerek incelenmeye alınmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Nitel bağlamda içerik analizi, metinlerin içerisindeki örtük anlamların veya orada verilmek istenen iletilerin, yorumsayıcı bir bakış açısıyla belli yollar izlenerek kavramlar, kodlar veya kategoriler şeklinde ortaya konması ve ne anlatılmak istendiğini anlamaya yönelik bir analiz olarak açıklanabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 331). Bu yöntem kullanılarak söz konusu şiirlerde ele alınan değerler tespit edilip kodlamalar yapılmıştır. Şiirlerde hangi değerlerin yer aldığı, değerlerin dönemlere ve şairlere göre dağılımı, değerlerin şiirler vasıtasıyla nasıl aktarıldığı gibi hususlar göz önünde bulundurularak analizler gerçekleştirilmiştir. Değerlerin incelenen üç ayrı dönemde nasıl bir değişimden geçtiği, ülkenin söz konusu dönemlerdeki atmosferinin şiirlerdeki değerlere nasıl aksettiği de belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada Fraenkel ve Wallen’in (2006) amacın belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin belirlenmesi, verilerin yerlerinin tespiti, mantıksal yapının kurulması, örneklem planının geliştirilmesi ve kodlama kategorilerinin belirlenmesi gibi doküman inceleme aşamaları dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Analiz birimlerinin oluşturulması aşamasında farklı araştırmacılara ait değer sınıflamaları, çeşitli değer listeleri, Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı ilköğretim ders programları taranmış ve çalışmanın kapsamına uygun olan analiz birimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ders öğretim programlarında değerlerin en kapsamlı şekilde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın analiz birimleri söz konusu öğretim programında geçen yirmi (20) değer olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu analiz birimleri yer almaktadır:

“Aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik”.

2. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bulgular ve yorumlar her değer için ayrı başlıklar altında verilmiştir.

2.1. Adil Olma

İncelenen şiirlerde adil olma ya da adalet kavramı, gelir adaletsizliği temelinde ele alınmıştır. Okura aynı gelir seviyesine sahip olmayan bireylerin (daha çok çocukların) yaşam standartlarındaki farkı göstermeye çalışan şiirler, “Ya onlar?” sorusunu sordurarak adalet değerini vermeye çalışmıştır.

Berfe'nin “Yıkanmak” ve “İkimiz de On Yaşındayız” şiirlerinde gelir adaletsizliğinin yaşam koşullarına yansımaları kuvvetle hissettirilir.

“Ben okula gidiyorum o işe gidiyor / Ben eve dönüyorum o çalışıyor.

Ben derslerimi bitiriyorum o hala çalışıyor / Ben oyun oynuyorum o yanımdan geçiyor.

Ben yemek yiyorum o düşünüyor / Ben uyuyorum o ağlıyor.

İkimiz de on yaşındayız.” (Berfe, 2014, s. 9).

Şiirde gelir seviyesi farklı iki çocuğun yaşadığı hayat karşılaştırılarak adil olmayan hayat okura gösterilmiştir. Böylece ortaya çıkan bu kötü durum, adil olma/adalet değerinin önemini vurgulamak amacıyla kullanılmıştır. Henüz on yaşında çalışmak zorunda olan bir çocuk için hayat hiç de adil değildir.

Aynı şekilde şairin “Yıkanmak” şiirinde de gelir seviyesi düşük çocuklara adil bir hayat sunulmadığından hareketle bir duyarlılık geliştirilmeye çalışılmaktadır.

“Ben yıkandım / Alt kattaki arkadaşım da yıkanacak /

Ya karşı gecekondudaki çocuklar?” (Berfe, 2014, s. 35).

Şiirde yıkanmak gibi temel bir ihtiyacı giderilemeyen çocuklarla empati kurulmakta, yine gelir adaletsizliğinden ve hayatın çocuklara adil davranmadığından hareketle adil olma değeri vurgulanmaktadır. Gecekondu ise bu kaybolan değerlerin sembolü olarak belirmektedir.

Dağlarca'nın “Gizli Yorum” şiirinde de doları olan ve bu paraları biriktiren bir çocuk ve doları olmayan, enflasyon karşısında paraları değer yitiren çocuklar arasında bir karşılaştırma yapılmaktadır. Bu karşılaştırma da aslında hayatın bütün çocuklara adil olmadığından bahsetmektedir.

Dönem içerisinde incelenen şiirlerde adil olma değerinin, hayatın insanlara özellikle de çocuklara adil davranmadığı örneklerinden yola çıkarak işlendiği görülmektedir.

2.2. Aile Birliğine Önem Verme

İncelenen şiirlerde aile, toplumun temel taşı, birleştirici bir unsur olarak işlenmiştir. Dağlarca'nın “Yol” şiirinde ailesine kavuşacak olan çocuğun mutluluğu işlenir. Şiirde aile, evle bir konumlandırılmıştır.

“Gittiği yerden dönerken / Yolculuk güç demişti / Babam anneme /

Okuldan sonra ben evime dönerken / Yolculuk güç değil / Çok tatlı.” (Dağlarca, 2007).

Şirin'in "Büyük Bir Çocuktur Babaannem" şiirinde anne ve babası çalışan bir çocuğun babaannesine duyduğu sevgiyle birlikte buruk bir anne baba özlemi işlenmektedir. Ailesini bir arada görmek isteyen çocuğun özlemi "aile birliğinin önemi"ni vurgulamaktadır.

*"Annemin ve babamın resmini / Çizerim tahtaya duvarlara / Ve camlara
Fakat kapıda yine / Karşılar beni babaannem."* (Şirin, 2006, s. 44).

İlgaz'ın "Günaydın" şiirinde sabah kalkınca ev halkına günaydın demeye başlayan çocuk sadece çekirdek ailesine değil büyükanne, büyükbaba, teyze ve halasına da günaydın diyerek geniş bir aile resmi çizmektedir. Özlem duyulan geniş aileler, bir mutluluk sembolü olarak şiirde işlenmektedir.

Büyükmeriç'in "Gelecek Olan" şiirinde ise kardeşi olacak bir çocuğun endişelerinin yanı sıra mutlu bir heyecan da anlatılmaktadır. Şiire hâkim olan duygu ise aile bireylerinin birbirlerini ne kadar çok sevdiğidir. Böylece aile birliğine önem verme değeri şiirde bir ileti olarak karşımıza çıkmaktadır.

*"Sen de böyle içimdeydin, diyor annem / Ellerimiz dolaşırken karnında;
Babamın, annemin, benim / Yakalıyor sevinçlerini gözlerim."* (Büyükmeriç, 2011, s. 29).

2.3. Bağımsızlık

Bağımsızlık değeri, Dağlarca'nın "Çağdaş Yurt" şiirinde bir milletin uzun uykusundan uyanması olarak tarif edilmiştir. Bağımsızlığına kavuşan Türk milleti, Türkiye Cumhuriyeti olarak yeni bir başlangıç yapmıştır. Bu başlangıç aynı zamanda "yurdun ışıması" benzetmesiyle de vurgulanmaktadır. Bağımsızlık, uyanmak ve parıldamayla özdeşleştirilirken esaret ise karanlıkla özdeşleştirilmektedir.

Zarifoglu, "Savaşırken Onlar" adlı şiirinde bağımsızlığı için savaş veren ülkenin çocuklarının dilinden savaşın kötülüğünü ve anlamsızlığını anlatırken bağımsızlık değerini istenen ve özlenen bir kavram olarak sezdirmektedir.

*"Nicedir / Düşman var ülkemizde / Top sesleri dinlenir
Ninni yerine."* (Zarifoglu, 2013, s. 28).

2.4. Barış

İncelenen şiirlerde birçok şairin barış değerini işlediği görülmektedir. Çınaroğlu, "Ayıp" ve "Korkmak" adlı şiirlerinde savaşın kötü ve utanılabilir bir şey olduğunu vurgulayarak, "Barış Türküsü" ve "Orman" adlı şiirlerinde de barışın birleştirici gücünü vurgulayarak barışı istenen bir değer olarak işlemektedir.

*"Sevgi sınır tanımaz / Dostluk dağları aşar / Barışa engel olmaz
Enlemler ve boylamlar."* (Çınaroğlu, 2010, s. 34).

Zarifoglu, "Küçük Savaşçılar" ve "Savaşırken Onlar" şiirlerinde savaşın kötülüğünü gözler önüne sermekte böylece barış değerini yüceltmektedir.

İlgaz "Ormanız Biz" şiirinde, Berfe "Bayraklar" şiirinde, Neydim "Barış Şarkısı" şiirinde, Büyükmeriç de "Dört İşlemede Mutluluk" şiirinde barışın birleştirici gücünü vurgulayarak barış değerini sevgi ve mutlulukla özdeşleştirmişlerdir.

*“Armutlarla elmalar toplanmaz diyorlar / Oysa ne güzel olur / Dünyanın bütün çocukları,
Hep birlikte toplansalar / El ele tutuşsalar.../ ‘Toplansalar’; ak, sarı, kara /
‘Toplam’sa; kocaman mutlu bir dünya.” (Büyükmeriç, 2011, s. 46).*

2.5. Bilimsellik

Çalışma kapsamında ele alınan şiirlerde bilimsellik değerine ilişkin açık bir bulguya rastlanmamakla beraber Dağlarca’nın “Görünen” şiirinde örtük de olsa bilimsellikten bahsedilebilir. Şiirde gece katrana benzetilmiş ve katranın her tarafı kaplamasıyla gece olunca karanlığın her tarafı kaplaması özdeşleştirilmiştir. Yine şiirde çocuklara, uzak ve yakın kavramları verilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan bilimsellik değeriyle ilişkilendirilebilir. Ancak bu ilişki örtük ve zayıftır.

*“Ne yana bakarsan bak / Katranla sıvalı / Yukarıdan aşağıya / Gökyüzü yıldız ağaç
Sokak ev ağaç / Aşağıdan yukarıya / Katranla sıvalı.” (Dağlarca, 1993, s. 12).*

Küçük bir çocuğun sokakta durup gökyüzüne baktığında yakından uzağa doğru gördükleri sırasıyla sokak, ev ve ağaçtır. Aynı çocuğun yine gökyüzüne baktığında uzaktan yakına doğru gördükleri sırasıyla gökyüzü, yıldız ve ağaçtır. Yıldızların gökyüzünden daha uzakta olduğu gerçeği, çocuk gerçekliğiyle örtüşmemektedir. Şair burada çocuk gerçekliğiyle düşünmüş ve yıldızların gökyüzüne asılı gibi durmasını çocuk gözüyle dizelere dökmüştür.

2.6. Çalışkanlık

Dağlarca’nın “Çağdaş Yurt” şiirinde geri kalmış bir ülke ve o ülkenin insanların çalışarak ileri medeniyetler seviyesine gelişi anlatılmakta ve böylece çalışkanlık değeri çağdaşlığa giden bir yol olarak sunulmaktadır.

Aynı şekilde Dağlarca’nın “Yarış” şiirinde de öğretmen öğrencileri yarış yaptırarak çalışmaya güdülemektedir. Çalışkanlık değeri, büyümek gibi olumlu bir kavramla özdeşleştirilerek verilmiştir.

*“Göreceksiniz hemen büyüyecek / Sessizleri / Sessizleri / En önce okuyabilen /
En önce yazabilen.” (Dağlarca, 2007).*

Ural’ın “Bıkmadan Çalışmak”, Şirin’in “Günler Kardan Bir Yumak” şiirlerinde de çalışkanlık değeri, bireyin kendini geliştirmesi için istenen bir değer olarak vurgulanmaktadır.

2.7. Dayanışma

Ural’ın, “Müzik Satan Çocuklar” adlı eserinde dayanışma değeri, kimi zaman belirgin kimi zaman da örtük olarak sürekli yinelenmektedir. Dayanışma değerinin öne çıktığı şiirler ise “Dayanışma” ve “İş Aramak” adlı şiirlerdir.

*“İki fidan / Nasıl / Birbirine yaslanarak / Karşı koyuyorsa rüzgâra
Bu iki yoksul çocuk da / Arkadaş olarak / Karşı koymaya çalışıyorlardı
Yaşama.” (Ural, 1996, s. 55).*

Dayanışma değeri, Dağlarca’nın “Çağdaş Yurt” şiirinde ilerlemek için dayanışma sergileyen bir millet, Şirin’in “Dünya Kardeş Sobe” şiirinde büyük bir dayanışmayla bir araya

gelen çocuklar olarak görülmektedir. Zarifoğlu'nun "Baba" adlı şiirinde ise aile içi dayanışma, bir çocuğun babasının yerine işe gitmek istemesi üzerinden verilmektedir.

*"Biraz büyüysem / Şöyle diyeceğim / Yoo baba / Bu sabah sıra bende / Sen otur evde
Annemle dinlen / Ben / Koşacağım sokakları / Rızkımız için."* (Zarifoğlu, 2015, s. 20).

2.8. Duyarlılık

İncelenen şiirlerde duyarlılık değerine birçok kez yer verildiği görülmüştür. Doğaya, hayvanlara, muhtaç insanlara yönelik bir duyarlılık geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Dağlarca'nın "Gizli Yorum", Berfe'nin "İkimiz de On Yaşındayız" ve "Yıkanmak", Zarifoğlu'nun "Kırık Cam" adlı şiirlerinde yoksulluğa karşı bir duyarlılık geliştirilmeye çalışılmaktadır.

*"Öğretmenim / Bağışlayın / Ben kırdım / Simit satar öderim /
Deyince gözleri yaşardı / Öğretmenimin".* (Zarifoğlu, 2015, s. 27).

Çınaroğlu'nun "Büyük Temizlik" ve "Kuşlar" şiirlerinde, Şirin'in de "Ağaçlar da Ağlar" şiirinde duyarlılık değeri, doğaya ve hayvanlara karşı gösterilen duyarlılık olarak işlenmektedir.

*"Ne evlerinde soba yanar / Ne otomobil kullanırlar / Üstelik sigara da içmezler
Ve fabrika işletmezler, bilirsiniz."* (Çınaroğlu, 2010, s. 45).

2.9. Dürüstlük

Zarifoğlu'nun "Kırık Cam" şiirinde ceza alma ihtimalini bildiği halde camı kırdığını dürüstçe söyleyen bir çocuk görürüz. Şiirde çizilen atmosferde duyarlılık değeri ön planda olsa da dürüstlük göz ardı edilemeyecek kadar incedir.

Çınaroğlu'nun "Orman" şiirinde de birlik ve beraberliğin, barışın bir ön koşulu olarak yalansız olmak gerektiği dile getirilmektedir.

*"Ne anlamsız bir yarış var burda / Ne kavga, ne itiş kakış / Ne yalan dolan / Bu orman
Dingin, uygar bir ülke."* (Çınaroğlu, 2010, s. 78).

2.10. Estetik

Araştırma kapsamında incelenen şiirlerde bir değer olarak estetik, göze hitap eden bir güzellik olmaktan öte ruha hitap eden bir güzellik olarak öne çıkmaktadır. Ilgaz'ın "Çember" şiirinde şehirlerin estetikten yoksun, tıklım tıklım görünüşleriyle çocuk dünyasının sadeliği kıyaslanır. Estetik, araba tekerlekleri ile çocukların çemberlerinde somutlaştırılır.

*"Nerde bu hoyratça dönen tekerlekler / Gösteriş için.../
Nerde o başımızı döndüren / Şıkır şıkır çemberin güzelliği!"* (Ilgaz, 2010, s. 266).

Ural'ın "Böyle Başladı Öykü", "Çiçek Tarlaları" ve "Orman Yolu" şiirlerinde betimlemeler yoluyla adeta birer tablo resmedilmektedir. Okuyucunun gözünde canlanan bu tablo, çocuklarda estetik bir beğeni geliştirmeye yöneliktir.

"Yol / Ormana bağlanan / Yeşil içinde / Beyaz bir çizgi." (Ural, 1996, s. 21).

Şirin'in "Ay Şarkıları" ve "Ne Zaman Hızlı Çalışır Çocuk Saati" adlı şiirlerinde çocuklar başlı başına estetik bir değer olarak yansıtılır. Çocukların sadece dış güzelliği değil aynı zamanda masumiyetleri de estetik bir değer olarak dile getirilir.

2.11. Hoşgörü

Neydim'in "Öğretmenim" adlı şiirinde kutsal bir vazife yapan öğretmenler ve hoşgörü değerleri beraber yer almaktadır. Öğrencilerine hoşgörüyle yaklaşan öğretmenin sevilen bir figür olarak şiirde işlenmesi, hoşgörü değerinin okuyuculara geçmesini sağlamaktadır.

"Öğretmenim, babam benim, anam benim / Hoşgörüyle bak bana /

Sevgidir yaramazlığım / Al, yüreğim armağan sana." (Neydim, 2013, s. 18).

Berfe'nin "Atmaca ile Kırılacağı" şiirinde ise hoşgörü değeri, kötülüğe iyilikle karşılık vermek şeklinde yer almakta ve olumlu bir değer olarak öne çıkarılmaktadır. Şiirde hoşgörü, en katı kalpleri bile yumuşatabilecek güçte bir değer olarak işlenmektedir.

2.12. Özgürlük

Özgürlük, şiirlerde özlenen ve istenen bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelenen şiirlerde özgürlük değerini vurgulamak için olumsuz olan tutsaklık kavramından yararlanılmıştır. Şirin'in "Şakacı Papağan" ve Zarifoğlu'nun "Bülbülümüz" adlı şiirlerinde tutsaklığın nasıl kötü bir durum ve duygu olduğu vurgulanarak özgürlük değerinin kıymetinin anlaşılması hedeflenmiştir.

"Çiçek bakışlı çocukları görünce / Anılar çağırır onu konduğu ilk dala

Kaybolan yıldızları bulmuş gibi / Güneşi saklar resimden bir sandala

Çok şakacıdır papağanım, dedi çocuk / Her sözü üç kanatlı bir kuş

Ağla dersin ağla der, gül dersin güler / Kafeste olduğunu unutmuş." (Şirin, 2012, s. 104).

Benzer şekilde Çınaroğlu da "23 Nisan İçin" adlı şiirinde özgürlük değerini, düşmanın pençesinden kurtulmak olarak tanımlamakta ve bu değeri yüceltmektedir.

2.13. Sağlıklı Olmaya Önem Verme

Çocukların gelişimi adına sağlık ve sağlıklı olmak için çaba göstermek önemli bir değerdir. Ancak araştırma kapsamında incelenen şiirlerde bu değere sadece Şirin'in "Uyku Bekçileri" adlı şiirinde rastlanmıştır. Şiirde çocukların sağlıklı büyüebilmeleri amacıyla uyumaları gerektiği söylenerek sağlıklı olmaya önem verme bir değer olarak sunulmaktadır.

"Erken uyu / Zaman çok az / Uyku süttür / Büyü biraz." (Şirin, 2012, s. 19).

2.14. Saygı

Ural'ın "Komşuların Yardımı" adlı şiirinde saygı değeri insanların özel hayatına duyulan saygı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ural'ın *İznimiz olmadan / Kapımızı açmazlar* dizelerinde bu saygıyı görürüz. Araştırma kapsamında incelenen şiirlerde özel hayata saygıdan başka çocuk haklarına saygı (Soru Sormak, Şirin), doğaya saygı (Şaşkın Mevsim Günlükleri, Büyükmeriç) değerleri de işlenmiştir.

“Kim bozdu mevsimleri, kimin parmağı vardı? /Sorularla dopdolu, uzun günlükler yazdım. / Çıktı gerçek suçlusu, bulunca yanıtları. /Günlüğüme utançla, biz insanları yazdım.” (Büyükmeriç, 2011, s. 48).

Doğaya saygı duyulmayınca ortaya çıkacak kötü sonuçların şiirde yansıtılması, çocuklarda bir farkındalık oluşturma açısından dikkate değerdir. Şiirin bütününe bakıldığında da doğaya saygı duyulmaması sonucu ortaya çıkan “doğanın dengesinin bozulması” sorununun büyüklüğü, saygı değerini yüceltmek adına önemlidir.

2.15. Sevgi

Genel ve kapsayıcı bir değer olarak sevgi, incelenen şiirlerde de anne ve baba sevgisi, doğa ve hayvan sevgisi, okul ve eğitim sevgisi, diğer aile bireylerine duyulan sevgi, Atatürk sevgisi, dini değerlere duyulan sevgi gibi alt başlıklarda kendine yer bulmaktadır. Bir değer olarak sevginin, araştırmaya dâhil edilen bütün şairler tarafından işlendiği görülmektedir.

Şiirlerde doğa ve hayvan sevgisinin bir değer olarak ele alınması nicelik olarak öne çıkmaktadır. Çınaroğlu'nun “Kuşlar” ile “Kuzum”, Büyükmeriç'in “Kanatlı Düşler” ile “Sessiz Dinleti”, Şirin'in “Ağaçlar da Ağlar”, “Uçmak Oyunu”, “Kuş Olmak Güzel Şey”, “Kuşlar Türkü Söyleyince” ve “Üç Beyaz Kuş”, Ilgaz'ın “Günaydın”, “Ormanız Biz” ile “Boncuk Kedim”, Durbaş'ın “Mavi Yeleli Akbaba”, Ural'ın “Yokuş” ve “Gün Batımı”, Zarifoğlu'nun “Kırlara Gidiyorum” şiirinde doğa ve hayvan sevgisi işlenmektedir. Söz konusu şiirlerde hayvan sevgisi ön plana çıkmaktadır.

“Yokuşu çıkarken atlar /Arabadan inilir / Bu bir kuraldır /

At'a biraz yardım edilir.” (Ural, 1996, s. 13).

Anne ve baba sevgisi ise Zarifoğlu'nun “Baba”, Ural'ın “Dinlenmek” ile “Çiçekler ve Anneler”, Şirin'in “Ay Şarkıları”, “Kuş İşleri”, “Kuşlar Türkü Söyleyince”, “Seni Uçurabilirim Anneciğim” ile “Büyük Bir Çocuktur Babaannem”, Çınaroğlu'nun “Beş Duyu” şiirinde güçlü bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Anne sevgisinin ise bu şiirlerde öne çıktığı görülmektedir.

“Bütün çiçekler/Anneler için toplanır/Anne ile çiçek / En kutsal iki şeydir /

Bağırda saklanır.” (Ural, 1996, s. 24).

Diğer aile bireylerine duyulan sevgi ise Büyükmeriç'in “Gelecek Olan” ve Çınaroğlu'nun “Beş Duyu” şiirinde kardeş sevgisi olarak, Ural'ın “Bir Arkadaşı Yitirmek” şiirinde ise aileden biri sayılan arkadaşaya duyulan sevgi olarak işlenmektedir.

“Renklerin içinde en sevdiğim / Küçük kardeşimdir / En sevdiğim tat dersiniz /

Şeker yediği zaman, dedem.” (Çınaroğlu, 2010, s. 14).

Öğretmen ve kitap sevgisi de incelenen şiirlerde sıklıkla işlenmektedir. Bu değeri ele alan şiirler ise Çınaroğlu'nun “Biz Okuruz”, Neydim'in “Öğretmenim”, Dağlarca'nın “Atilla” ile “Kuş Çanta” ve Şirin'in “En Güzel Armağan” şiirleridir.

“Çantasını sevmiyor Atilla / Elime alsam ağır / Omzuma taksam ağır /

Sırtıma assam ağır / Hemen yanıtlıyor Aysel /

Öğretmenimi iyice dinliyorum ya ben / Çantam kuş gibi.” (Dağlarca, 2007).

Atatürk sevgisi de Türk milleti için önem taşıyan bir değerdir. Çınaroğlu'nun "23 Nisan İçin" şiirinde (2010, s. 36) Atatürk'e duyulan sevgi, "Atam" söylemiyle pekiştirilmektedir.

Dini değerlere duyulan sevginin, Şirin'in "Kuşlar da Kaderle Uçar" şiirinde (2012, s. 132) Allah sevgisi olarak ele alındığı görülmektedir.

2.16. Sorumluluk

Sorumluluk değerinin araştırma kapsamında incelenen çok az sayıdaki şiirde ele alındığı görülmüştür. Dağlarca'nın "Çağdaş Yurt" şiirinde geri kalmış bir ülkeyi, ileri medeniyetler seviyesine ulaştırmak o ülkenin her ferdinin sorumluluğu olarak okura sezdirilir. Dağlarca, ülkenin geri kalmışlığını geri kalan saatlerle sembolize etmekte ve her vatandaşın, saatini ileri almasını bir yurttaşlık sorumluluğu olarak aksettirmektedir.

"İleri aldı bir bir / Kendi saatini çabucak." (Dağlarca, 2010, s. 37).

Böylece şair, yurt ve ulus olarak bütün bir ilerlemenin ve çağdaş olmanın, her ferdin ancak kendi sorumluluğunu yerine getirdiğinde mümkün olabileceğini okura sezdirmeye çalışmaktadır.

2.17. Temizlik

Şiirlerde temizlik, çocuklara kazandırılması gereken bir değer olarak ele alınmakta ve çocuklara kişisel temizlik sevdirmeye çalışılmaktadır. Çocukların sevdiği şeylerle temizlik arasında imgesel bir bağ kurulmaya çalışılmaktadır. Şirin'in "Kuşların Annesi" şiirinde anne sevgisiyle ve oyunlarla temizlik arasındaki bu imgesel bağ dikkat çekmektedir.

*"Önce mumu yakar / Sonra / Yıkar beni annem / Öperken vücudumu /
En çok yüzüm / Sever suyu." (Şirin, 2012, s. 81).*

İlgaz da temizlik alışkanlığını ve gerekliliğini dizelerine taşıyan bir başka şairdir. Temizliğin her işin başı olduğunu vurgularken oyunla temizlik arasında kurduğu benzerlik, çocuklara bu değeri aktarmak açısından önemlidir.

Çınaroğlu, diğer şairlerden farklı olarak "Büyük Temizlik" şiirinde çevre temizliğine odaklanmaktadır. Bir çocuğun eline büyük bir kova, su ve bez alarak bütün çevreyi temizleme isteği duyması ve bu çevre kirliliğinden aslında yetişkinlerin sorumlu olması, çevre temizliği konusunda önemli iletilerdir.

2.18. Yardımseverlik

Araştırma kapsamında incelenen şiirlerde yardımseverlik değeri dört farklı açıdan işlenmektedir. İlki Zarifoğlu'nun "Yardım Çağrısı" adlı şiirinde ülkesi düşman işgali altında olan bir çocuğun bütün insanlıktan yardım istemesidir. Şiirdeki yardım çağrısında bir çocuğun adeta feryadı duyulur:

"Neredesiniz komşu ülkeler Neredesiniz komşu çocuklar." (Zarifoğlu, 2013, s. 32).

Diğer yardımseverlik değerini işleyen şiir ise Ural'ın "Yokuş"udur. Burada hayvanlara yardım etmenin gerekliliği çocuklara bir kural olarak sezdirilir.

*"Yokuşu çıkarken atlar Arabadan inilir / Bu bir kuraldır /
At'a biraz yardım edilir." (Ural, 1996, s. 13).*

Ural'ın "Komşuların Yardımı" adlı şiirinde ise komşuluk görevleri üzerinden yardımseverlik değeri vurgulanır. Günümüzde komşuluk ilişkilerinin zayıfladığı şehir kültürünü göz önünde bulundurduğumuzda şiir daha da anlam kazanmaktadır.

Son olarak ise Şirin'in "Büyük Bir Çocuktur Babaannem" şiirinde yoksul arkadaşlarına yardım etmesi için yönlendirilen bir çocuk üzerinden okura yardımseverlik değerinin aktarıldığı görülmektedir. Şiirde babaanne çocuğa "Yiyeceklerini yoksul arkadaşlarıyla paylaşırsan daha çabuk geçer açlığın." diyerek onda yardımseverlik ve paylaşımcı olma değerlerinin filizlenmesini hedeflemektedir. Bu hedef çocuk okur için de geçerlidir.

2.19. Vatanseverlik

Çınaroğlu'nun "23 Nisan İçin" şiirinde vatanseverlik, vatanına yararlı olabilmek için büyümek isteyen bir çocuk aracılığı ile verilmektedir. Atasının ona emanet ettiği yurdunun yarınlarını korumak için "Büyüyorum." diyen çocuğun sesi, okura vatanseverlik değerini aktarmak açısından önemlidir.

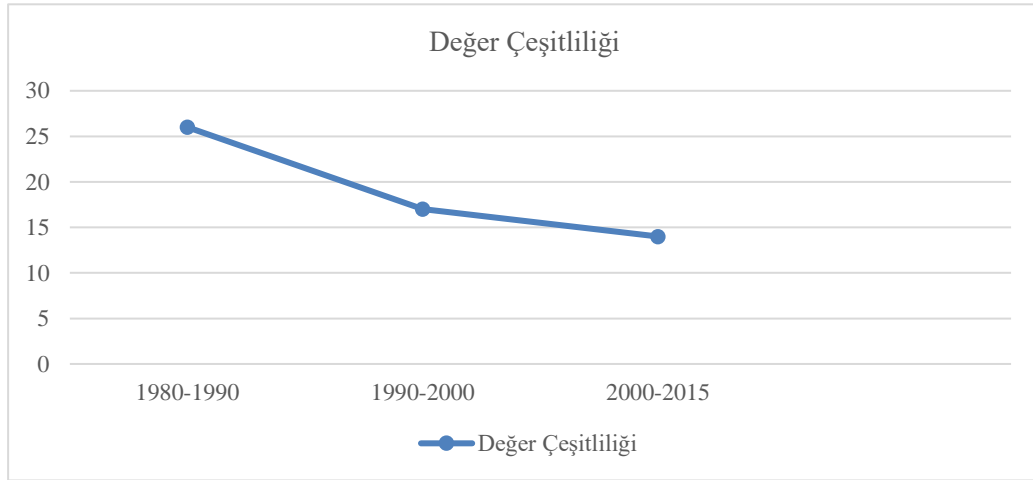
Zarifoğlu'nun "Ağaç Okul" şiirinde vatanseverlik değeri, vatanının bağımsızlığı için savaşmak olgusuyla eş değer tutulmaktadır.

Bayrak sevgisi de vatanseverlik değeri altında ele alınmıştır. Şirin'in "Bayrağımın Türküsü" şiirinde bayrak sevgisi ve vatanseverlik iç içe geçmektedir.

"Kundak olmuş al rengin / Ayına yıldız'ına / Gökler selam duruyor / Nazlı rüya kızın'a / Adını yazacağım / Tarihi duya duya / Resmini çizeceğim / Dalgasız durgun suya / Üstündeki ay yıldız / Zaferlerin gök süsü / Durmadan söylenecek / Bayrağımın türküsü." (Şirin, 2012, s. 26).

Şairin bu şiirde bayrak sevgisini öne çıkarırken aslında bayrağın vatanın sembolü olduğu bilincini de yansıttığı düşünülmektedir. Bayrak ve vatan sevgisinin eş değer görüldüğü söylenebilir.

2.20. Değerlerin Dönemlere Göre Dağılımı

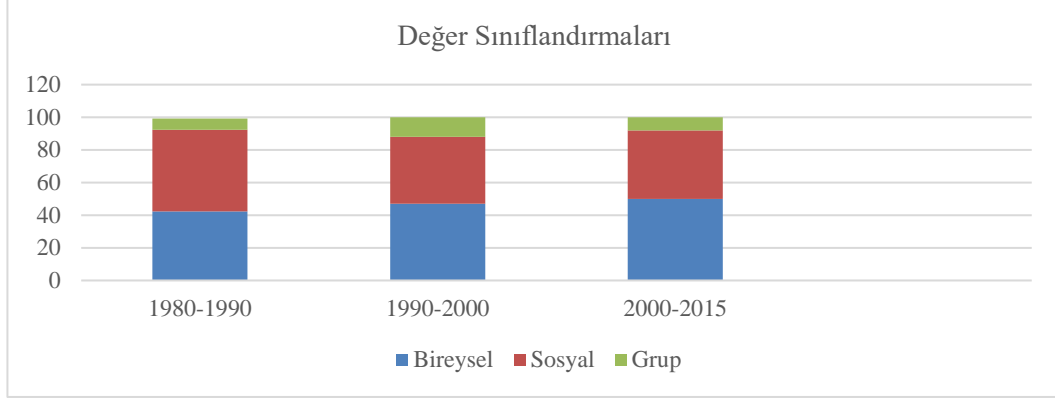


Şekil 2: Değerlerin Dönemlere Göre Dağılımı

Bu araştırmada 1980'den sonrası üç dönem halinde incelenmiş ve değerlerin dönemler arasında nasıl değişiklikler gösterdiği saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre dönemler arasında işlenen değerler çeşitliliğinin giderek azaldığı saptanmıştır. 1980 - 1990 arasında incelenen birinci dönem şiirlerinde yirmi altı farklı değer tespit edilmiştir. İkinci dönemde ise (1990 - 2000) bu

sayı, on yediye düşmüştür. 2000 ve 2015 arası olarak isimlendirilen üçüncü dönemde ise değer çeşitliliği on dörde inmiştir. Bu azalmada dönemler arasındaki şiir sayılarının farklı olmasının da nispeten etkili olduğu düşünülmektedir.

2.21. Değer Sınıflandırmalarının Dönemlere Göre Dağılımı



Şekil 3: Değer Sınıflandırmalarının Dönemlere Göre Dağılımı

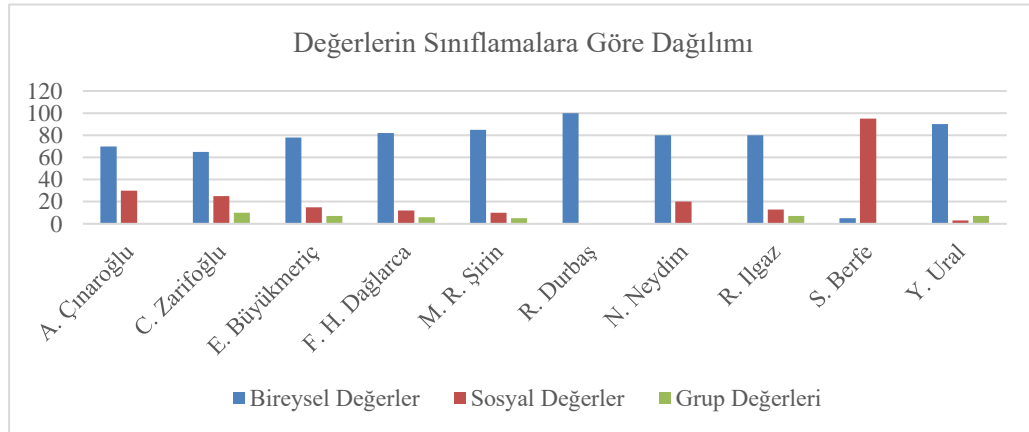
İncelenen şiirlerde ele alınan değerler, Nelson'un değer sınıflamasına göre "Bireysel", "Sosyal" ve "Grup" değerleri olarak üçe ayrılmıştır. Dönemler arasında çok büyük farklar olmamasına rağmen sosyal değerlerin kullanımı azalırken bireysel değerlerin kullanımının giderek arttığı göze çarpmaktadır. Buna göre 1980-2000 yılları arasındaki şiirlerin %50'sinde sosyal değerlere yer verildiği, %42,3'ünde bireysel değerlere yer verildiği görülmüştür. Grup değerleri ise yaklaşık %7'lik bir oranla en az yer verilen değerler olmuştur.

İkinci dönem şiirlerinde ise bireysel değerlerin oranı yükselmeye başlamış, sosyal değerler ise gerilemiştir. Buna göre bireysel değerlerin oranı %47 olurken sosyal değerlerin oranı %41 olmuştur. Grup değerlerinde de bir miktar yükselme söz konusudur.

Üçüncü dönem şiirlerinde ise bireysel değerlerin oranının artışı devam etmiştir. Şiirlerin %50'lik kısmında bireysel değerler, %42'lik kısmında sosyal değerler ele alınmıştır. Grup değerleri her üç dönemde de en az yer verilen değerler olmuştur.

2.22. Şairlerin Tercih Ettikleri Değerlerin Sınıflamaya Göre Dağılımı

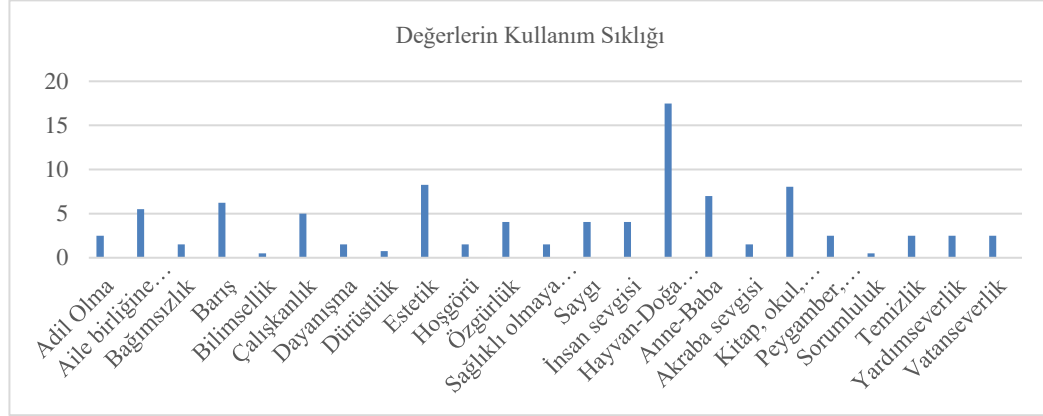
Araştırma kapsamında incelenen şairlerin değer tercihine yönelik bulgulara ilişkin grafik aşağıda verilmiştir.



Şekil 4: Şairlerin Tercih Ettiği Değerin Sınıflandırmaya Göre Dağılımı

Grafikten de anlaşılacağı gibi şairlerin daha çok bireysel değerleri tercih ettiği görülmektedir. Berfe, şiirlerinde bireysel değerlerden çok sosyal değerleri işlemiştir. Çınaroğlu ve Zarifoğlu ise şiirlerinde sosyal değerleri diğer şairlere oranla biraz daha ön plana çıkarmıştır. Yine şairler arasında Çınaroğlu, Neydim, Durbaş ve Berfe'nin incelenen şiirlerinde grup değerlerine yer vermediği görülmüştür. Durbaş ise sadece bireysel değerleri kullanmasıyla dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında incelenen şiirlerde grup değerlerinin en az tercih edilen değerler olduğu görülmektedir.

2.23. 1980 Sonrası Çocuk Şiirlerinde İşlenen Değerler



Şekil 5: Değerlerin Kullanım Sıklığı

İncelenen şiirlerde en çok sevgi değerinin ele alındığı görülmektedir. Doğa ve hayvan sevgisi ise sevgi değerinin bir alt değeri olarak nitelendirilebilir ve öne çıkan ilk değerdir. Bu değeri kitap, okul (eğitim) ve öğretmen sevgisi takip etmektedir. Estetik, duyarlılık, anne-baba sevgisi ve barış değeri de en sık yer verilen değerlerdendir. Çalışmanın analiz birimleri olarak seçilen bütün değerler içerisinde genel olarak ele alındığında sevgi değeri, tek başına diğer değerlerin içerisinde yaklaşık %50'lik bir kısmı oluşturmaktadır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, çağdaş çocuk şiirinde işlenen değerleri ve bu değerlerin dağılımında yıllar içerisinde meydana gelen değişimleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda dönemin şairlerinin şiirlerinde değerlere yer verdiği ve bu değerler arasında dönemler ve şairler bağlamında farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

İncelenen zaman aralığında yazılan şiirlerde bireysel değerlerin giderek daha fazla yer aldığı görülmüştür. Yine değerler eğitimi üzerine yapılan başka çalışmalarda da benzer şekilde bireysel değerlerin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Şen, 2007; Gözütok, 2010; Bektaş, 2012). Çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yakından uzağa ilkesine uygun olarak bireyselden sosyal değerlere doğru değerlerin verildiği düşünülmektedir. Ayrıca çocuk şiirindeki gelişmeler, şiirin çocuklara göre yani onların gelişim özellikleri, ilgileri dikkate alınarak yazılması gibi nedenler, bireysel değerlerin öncelenmesine sebep olmuştur denilebilir. Bireysel değerlerin çocukların kendi tercihleriyle ilgili olduğu gerçeği, bir bakıma çocuk dünyasını yansıtmaya çalışan şairler tarafından da benimsenmiştir. Bireyden topluma giden süreçte izlenmesi gereken doğru yolun da bireysel değerlerden sosyal değerlere doğru olduğu söylenebilir. Bireysel değerlerdeki artışa zıt olarak sosyal değerlerin kullanım oranının ise giderek azaldığı gözlenmiştir. Bu azalmaya da çocukların gelişim özelliklerinin, algılama düzeylerinin

bilinmesinin yanı sıra sosyal değerlerin yerini gitgide bireysel değerlerin alması eğilimini sebep olarak gösterebiliriz. Yazıcı (2013) yapmış olduğu “Toplumsal Değişim ve Sosyal Değerler” adlı çalışmasında her dönemin kendine has değerleri olduğunu belirtmekte, modern ve postmodern dönem diye nitelendirilen yakın zaman diliminde ise sosyal değerlerin yerini bireysel değerlere bıraktığının altını çizmektedir. Bu çalışmadan daha farklı bir sonuca ulaşan Yaman, Taflan ve Çolak (2009), ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında en çok tercih edilen değerlerin sosyal değerler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu farklılığın incelenen kaynaklardan (ders kitapları) ileri geldiği düşünülmektedir. Grup değerleri, her üç dönemde de yakın oranlarda kullanılmakla beraber en az tercih edilen değerler olmuştur.

1980’ler ülkemiz ve insanımız için büyük değişim süreçlerini kapsar. 1980 ihtilalinin topluma, yönetim anlayışına, fikir dünyasına, sanata, edebiyata ve eğitim sistemine de yansımalarının olması kaçınılmazdır. Kartal (2020), dönemlerin ve siyasi iklimin değiştikçe Türk eğitim sisteminde de dönüşümler olduğunu, ancak en büyük dönüşümün 1980 sonrasında gerçekleştiğini vurgular. O dönemlerde ders kitaplarının dışında şairlerin de bir eğitim ve öğretim aracı olarak görüldüğü ve çocuklara şiirlerle istendik değerlerin aktarılmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Gözütok’un (2010) çalışmasında da aynı konu irdelenmiş, eğitim politikalarının ve müfredatların şekillenmesinde etkili olan faktörler ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada da ilk dönem şairlerinin (1980-1990) işlediği konularda vatandaşlık bilinci, çalışkanlık gibi konuların öne çıktığı gözlenmiştir. İncelenen şairler arasında Dağlarca’nın, dönemin sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel özelliklerini şiirlerine yansıttığı görülmüştür. Şair, 1980 müdahalesinden sonra kaleme aldığı “*Güneşi Doğduran*” isimli şiir kitabında ağırlıklı olarak vatandaşlık, çağdaşlık, azim, yeniden başlamak gibi konuları ve bunlarla ilişkili değerleri ele almıştır. Şairin “*Dolar Biriktiren Çocuk*” kitabında (1995) ise dönemin ekonomik yapısının şiirlere yansıdığı görülmüştür. Doksanlı yılların başlarında mevcut olan olumsuz ekonomik durumların, aileleri ve çocukları etkilediği gerçeği şairin dikkatinden kaçmamış ve bu durum, “Türk Lirası”na değer verme şeklinde şiirlere aksetmiştir. Şairin, toplumu derinden sarsan ekonomik krize karşı çocuklarda bir duyarlılık oluşturmayı hedeflediği düşünülmektedir.

Şiirlerde yer alan değerlere bakıldığında % 17,36’lık oranla genelde sevgi, özelde ise “hayvan ve doğa sevgisi”nin ilk sırada olduğu görülmüştür. Çocuklara yönelik metinleri inceleyen benzer çalışmalarda da hayvan ve doğa sevgisinin en çok kullanılan değer olduğu görülmektedir (Susar Kırmızı, 2014). İncelenen her üç dönemde de varlığı ve eserleriyle dikkat çeken Dağlarca’nın da sevgi değerini sıklıkla işlediği görülmüştür. Benzer şekilde Tokcan da (2017) Dağlarca’nın çocuk şiirleri üzerine yaptığı tez çalışmasında zengin bir içerik tespit etmekle beraber sevgi değerinin en çok rastlanan değer olduğunu ortaya koymuştur. Eryeşil de (2015) yaptığı yüksek lisans tezinde Dağlarca’nın şiirlerinde sevgi/insan sevgisi değerinin öne çıktığını tespit etmiştir. Diğer şairler üzerine yapılan birçok çalışmada da sevgi değerinin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Gülelma, 2017; Gündüz, 2019; Otmar ve Erdem, 2019). Buradan hareketle çocuk şiirlerinde sevgi değerinin bu çalışma özelinde de çocuk edebiyatı genelinde de (Baki, 2019; Çapoğlu ve Okur, 2015; Yılar, 2016) en çok tercih edilen değerlerden olduğu söylenebilir. İncelenen şiirlerde misafirperverlik değeri yer almamaktadır. Bilimsellik, dürüstlük ve sorumluluk ise en az ele alınan değerlerdir. Söz konusu şiirlerde yer alan değerler en çok kullanılanlardan en aza doğru şöyle sıralanmaktadır; sevgi, estetik, duyarlılık, barış, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, özgürlük, saygı, adil olma, temizlik, yardımseverlik,

vatanseverlik, bağımsızlık, dayanışma, sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü, bilimsellik, dürüstlük, sorumluluk. Bu değer sıralamalarının toplumsal bir boyutu da olduğuna dair işaretler, farklı alanlarda değer sıralamalarına yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda da görülmektedir. Bu çalışmayla paralel olarak sorumluluk, dürüstlük ve bilimsellik değerlerinin, Kolaç ve Karadağ'ın yaptığı "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları" adlı çalışmada da sonlarda yer almaktadır (2012). Benzer çalışmalarda da bilimsellik ve sorumluluk değerlerinin en sonda sıralandığına dair tespitler (İpek, 2021; Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu, 2013; Yiğittir ve Öcal, 2010), bu tezi güçlendirmekte ve değer tercihlerinde toplumsal seçiciliğin (Ayдын, 2003) etkisini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de tek şiirde çoğu zaman birden çok değer bir arada olduğudur. Bu da diğer edebî türlerle kıyaslandığında şiirlerde değer aktarım imkânının daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Diğer edebî türlerde bir değer öneminin çocuklara verebilmek, o değerle ilgili bir farkındalık yaratmak için uzun, belki sayfalarca yazmak gerekir. Ancak "az sözle çok şey anlatma sanatı" olarak da tanımlanan şiirle bir dizede bile arzu edilen değeri vermek, değere yönelik bir farkındalık oluşturmak olasıdır. Bu çalışmada da şairlerin, şiirin bu anlatım gücünden yararlandıkları görülmüştür.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise işlenen değerlerin çoğunlukla isminin şiirlerde hiç geçmemesidir. Adil olma değerini işleyen şiirlerde adalet kavramı hiç kullanılmamıştır. Aynı şekilde sorumluluk, duyarlılık, saygı değerlerinin adları da ilgili şiirlerde hiç kullanılmaz. Oysa şiir okunduğunda o değer, şiirin ana teması olduğu görülür. Değerler eğitiminin doğasına uygun olarak şiirler, kazandırmak istedikleri değeri doğrudan ve açık değil, sezdirerek ve dolaylı verir. Şiirlerin doğasında da örtük anlatım olduğundan sadece değerleri değil diğer iletileri de bu şekilde örtük verdiği görülmektedir. Çocukların şiiri okuduktan sonra verilmek isteneni kendilerinin bulmasının amaçlandığı söylenebilir. Böylece çocukların düşünme, bağ kurma, yorumlama, karar verme becerilerinin geliştirilmesi için bir imkân oluşturulur. Keza çocuk edebiyatçıların sıklıkla vurguladığı bir nokta çocuklara mesajın doğrudan değil sezdirilerek verilmesidir (Küçükavşar ve Hasırcı, 2013; Öztürk ve Öztürk, 2021; Sever, 2015; Tunç ve Akın, 2020). Bu düşünceyi destekleyen bir bulgu da şiirlerin dikkate değer bir kısmının soru cümlesiyle bitirilmesidir. Soru cümlesi, şiirin okuyucudaki tesirini artırması, okuyucuda "durup düşünme hissi" uyandırması bakımından dikkate değerdir. Çocuklar, bu soruyla düşünmeye, şiirdeki örtük iletiyi bulmaya, verilmek istenen değer hakkında bir farkındalık kazanmaya yönlendirilmektedirler.

Araştırma kapsamında incelenen şairlerin şiirlerinde, değerleri aktarırken genellikle çocukların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri kesitleri kullandıkları görülmüştür. Bu durum, çocukların şiirde anlatılanlarla bir bağ kurmalarını ve verilmek istenen değerleri daha kolay benimsemelerini sağlaması açısından önemlidir.

Çalışmanın dikkate değer bir diğer sonucu da barış, özgürlük, bağımsızlık gibi bazı değerlerin aktarımında şairlerin vermek istediği değer karşıtı vermesidir. Şair, savaşın yıkıcı etkisini anlatarak barış değerini yüceltmeyi tercih etmiştir. Aynı şekilde özgürlüğü anlatırken tutsaklığı, bağımsızlığı anlatırken de işgali örnek gösteren şairler, okurda adeta "kadrini/kıymetini bilme" hissini uyandırmaya çalışmışlardır. Özellikle Cahit Zarifoğlu ve Ayla Çınaroğlu'nun, şiirlerinde değeri karşıtıyla aktarma yoluna sıklıkla başvurdukları görülmüştür. Yazınsal eserlerde kurgunun temelini oluşturan değer-antideğer çatışması (barış-savaş, iyilik-kötülük, merhamet-acımasızlık vb.), Popova'nın deyişiyle aslında sanat eseri için gelenekselleşmiş bir karşıtlıktır

(Yusufoğlu, 2021). İncelenen eserlerde de şairler, bu karşıtlıktan yararlanarak kazandırılmak istenen değeri yüceltmektedirler. Söz konusu şiirlerde sadece değer aktarılmaya çalışılmamış aynı zamanda o değer insanı ne kattığı, yokluğunda nelerin eksik kaldığı gibi hususlar da şiirin içerisine yedirilmiştir. Böylece şiirle buluşan çocukların, nasihat verildiği hissine kapılmadan değerleri içselleştirmeleri istenmiştir denilebilir. Bir istisna olarak çalışkanlık değerinde aynı yolun takip edilmediği, “çalışkan ol” ifadesiyle özetlenebilecek bir tarzda değer kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu da incelenen eserlerde olumsuz bir özellik olarak karşılaşılan, değer aktarımında dikteye kaçan küçük ama dikkat edilmesi gereken bir durumdur.

Şiirlerin hedef kitlesinin çocuklar olduğu gerçeği göz önüne alındığında değerlerin birçoğunun aktarımında çocukların yaşamlarında gözlemleyebileceği örneklerden yararlanıldığı görülmüştür. Adil olma/adalet değerinin verilmesinde gelir adaletsizliğinin çocukların hayatında yol açtığı sorunlar odak noktası olmuştur. Doğa ve hayvan sevgisi verilirken örnekler en yakın çevreden seçilmiştir. Akriba sevgisi konu edilirken çekirdek ailenin en yakınları olan büyükanne, büyükbaba, dayılar, teyzeler, amcalar vb. merkeze alınmıştır. Barış değeri yüceltilirken örnekler o dönemde çocukların da televizyonlardan tanık olduğu Afganistan savaşından verilmiştir. Böylece çocuklara değer aktarımında şiirler, çocukların bildikleri, alışık oldukları konular aracılığıyla aktarılmıştır. Şiirlerde yer alan bu yakından-uzaya, bilinenden-bilinmeyene durumu da öğretim ilkeleriyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak “Çağdaş Çocuk Şiiri” olarak adlandırılan dönemde kaleme alınan şiirlerin değer aktarımında zengin bir kaynak olduğu görülmektedir. Özellikle çocukları ve onların dünyalarını tanıyan kalemlerin, eserlerine de özen gösterdiği, değerleri örtük ve sezdirerek verdiği, çocukları iyi, duyarlı, farkındalığı yüksek bireyler olmaları yönünde güdülediği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle değer aktarımında etkili sonuçlar almak adına, özellikle ders kitaplarında usta şairlerin nitelikli şiirlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu şiirler, değerler eğitimi yönelik okul içi veya okul dışı etkinliklerde kullanılabilir. Türkçe derslerinde ders kitabındaki şiirler işlenirken şiirin vermek istediği değer/değerler üzerinde de ayrıca durulması, değerlerin kazandırılmasında önemlidir. Değerler eğitiminin artık bütün ders programlarına dahil edilmesiyle beraber bütün branş öğretmenlerinin yararlanabileceği kitapçıklar hazırlanabilir. Bu kitapçıkların içerisinde bir değer çocuğa kazandırılmasında kullanılacak şiir örnekleri, bu şiirlerle yapılabilecek etkinlikler yer alabilir. Yayınevlerinin değerler eğitimi bağlamında birçok yayın hazırladığı görülmektedir. Ancak bu yayınların içerisinde şiir kitaplarının varlığından söz etmek oldukça güçtür. Yayınevlerinin değerler eğitimi odaklı yayınlarında şiir kitapları da ön plana çıkarılabilir. Öğretmenlerin çocuklar için hazırladığı okuma listelerinde nitelikli şiir kitaplarına mutlaka yer verilmeli ve çocuklar şiir okumaya yönlendirilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı temel eserler listelerinde de şiir kitaplarının ağırlığının artırılması önem arz etmektedir. Bu çalışma zaman diliminin genişliği ve şair sayısının çokluğu nedeniyle çalışma grubu belirlenerek hazırlanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda özellikle son on yıl gibi yakın zaman dilimindeki şairler ve şiirleri değerler bağlamında incelenebilir.

Kaynaklar

- Akarsu, B. (2015). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklerin belirlenmesi. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 21-43). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Apaydın, F. ve Açıkalın, S. (2015). Türkiye’de 1980 dönüşümü sonrası istikrarsız büyümenin ekonomi politiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 200-210.
- Aslan, Z. Ş. (2012). Değerler eğitiminde bir yöntem önerisi: edebiyat metinlerinden yararlanma. *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı Bildirileri*. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2012, İstanbul, s.47-55.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar üzerine yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.
- Berfe, S. (2014). *Çocukça*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Bektaş, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değerlere ilişkin bilişsel kurguları: Fenomonolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamalarında Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1227-1238.
- Büyükmeriç, E. (2011). *Kanath düşler*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 337-371). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çetinkaya, Y. D. (2008). 1980 Devrimi’nde kamusal alan ve kitle siyasetinde dönüşüm. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (38).
- Çınaroğlu, A. (2010). *Şiir gemisi*. İzmir: Uçanbalık.
- Dağlarca, F. H. (1993). *Güneşi doğduran*. İstanbul: YKY.
- Dağlarca, F. H. (2007). *Okulumuz 1’deki*. İstanbul: YKY.
- Dağlarca, F. H. (2008). *Dolar biriktiren çocuk*. İstanbul: YKY.
- Durbaş, R. (2000). *Kırmızı kanatlı kartal*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Durmuş, A. (2004). Karakter eğitiminde çevre imkânları. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*. Değerler Eğitimi Merkezi, 26-28 Kasım 2004, İstanbul.
- Eryeşil, O. (2015). *Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın çocuk şiirlerinde evrensel değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, E. (2009). Türkiye’de 1980 sonrası yaşanan üç büyük kriz ve sonuçlarının ekonomi-politiği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 501-524.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th Ed.) New York: Mc Graw Hill.

- Gözütok, F. D. (2010). Millî Eğitim çocuklara ulusal değerleri kazandırmaktan neden vazgeçiyor? *İlköğretim Online*, 9(2), 601-629.
- Gücal Şahin, Ş. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günelma, Ö. (2017). *Necdet Neydim'in çocuk şiirleri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma, teorik çerçeve – pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve hususlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'in eserlerinde eğitsel iletiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlgaz, R. (2010). *Bütün şiirleri*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- İpek, Y. (2021). Akademik başarısı yüksek öğrencilerin ahlaki değer yönelimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 965-989.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatekin, K., Gençtürk, E. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerinin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 411-459.
- Kartal, S. (2020). Türkiye'de eğitim politikalarının dönüşümü: 1980 ve sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 1-18.
- Kassymova, G. K., Arpentieva, M. R., Yurkova, M. G., Zhdanko, T. A., Gerasimova, J. R., Kravtsov, A. Yu., Egorova, J. V., Gasanova, R. R. ve Larionova, L. A. (2019). Küresel eğitim bağlamında kişisel gelişim: Değerlerin ve kimliklerin dönüşümü. *Bilimsel dergi "NAS RK Bülteni"*, (6), 195-207.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, (78), 428-439.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Köktürk, G. V. (2006). 1980 sonrası süreçte Türk sosyolojisinin temel konuları üzerine bir sözlü tarih uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (8), 155-166.
- Küçük, A. (2019). Türkiye'de sosyal ve siyasal değişim: 1980 ve sonrası. *Econharran*, 3(4), 20-45.
- Küçükavşar, A. ve Hasırcı, S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa göreliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57-76.
- Lions Clubs International. (t.y.). Lions Quest PreK-8 kapsam ve sıra. 12 Ocak 2015 tarihinde <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/SFG-Scope-andSequence-spreads.pdf> adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Nargiza, Y. (2022). Social and moral education of students and development of values. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 10(1), 300-305.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Neydim, N. (2013). *Sen ıslık çalmayı bilir misin?* İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Otmar, Ö. ve Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 7-34.
- Özcan, U. (2022). Sosyolojide toplumsal değer ve norm kavramlarına yeniden bir bakış. *Sosyologca*, (23), 19-31.
- Öztürk, Z. (2003). Eğitim tarihimizde okuma toplantılarının yeri ve okunan kitaplar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 131-155.
- Öztürk, B. ve Öztürk, S. B. (2021). Özge Altınok Lokmanhekim'in resimli çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 138-159.
- Render, G. F., Padilla, J. N. M. ve Krank, H. M. (1989). Assertive discipline: A critical review and analysis. *Teachers College Record*, 90(4), 607-630.
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote other undemocratic hidden curriculum, *American Secondary Education*, Summer 31(3).
- Selçuklu değerler eğitimi (2015). Erişildi: <http://www.selcukludegerleregitiimi.com/>. (2015).
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. (2009). *1980 sonrası Türkiye'de çağdaş sanatta bir ifade olanağı olarak fotoğraf*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Y. (2021). Mustafa Kutlu'nun Chef hikâyesinde yozlaşma ve değer yitimi. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi* 7(15), 282-302.
- Şirin, M. R. (2006). *Dünya kardeş sobe*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2012). *Yıldız sayan ağaç*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Taşdemir, E. (2005). 1980 sonrası Türk basını, Türk siyasi hayatı ve basın-siyaset ilişkisi. *Selçuk İletişim*, 3(4), 173-180.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.

- Tokcan, F. (2017). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, A. ve Akın, E. (2020). Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarında fantastik kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(1), 45-53.
- Tunçel, A. (2021). Değerler eğitimi açısından modern eğitimin kökenlerinin eleştirisi. A. Tunçel (Ed.), *Rehberim Felsefe: Eğitime Felsefeye Bakışlar* içinde (s. 99-116). Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002), *Framework for action on values education in early childhood*. Paris: UNESCO and Living Values an Educational Program.
- Ural, Y. (1996). *Müzik satan çocuklar*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 107-120.
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Yerlikaya, B. (2020). *Toplumsal cinsiyet bağlamında 1980 sonrası Türk sinemasında çalışan kadın imgesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 407-416.
- Yusufoğlu, N. (2021). Değer ve edebiyat. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 5(2), 173-187.
- Zarifioğlu, C. (2013). *Ağaç okul*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Zarifioğlu, C. (2015). *Gülüçük*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Extended Abstract

Values have emerged as an area that has been emphasized in recent years. Values education is in the field of interest of different disciplines. The common point of these disciplines is to give individuals the desired values and to re-internalize the lost values. In this acquisition process, different methods are applied. Making use of literary works is one of these methods. Literary works not only give the reader an artistic pleasure, but also play an important role in the transmission of values with the messages they contain. Since values are emotional and subjective concepts, the way of conveying them to individuals should also be in line. For this reason, poems can play an important role in the transmission of values. Issues such as whether poems can be used in values education, how a poem written for children can convey values, which values are included in the poems written by leading children's poets are questions that need to be answered in order to benefit from poetry in values education. In particular, the determination of which values are included in the poems written after 1980, which we can call contemporary children's poetry, will make important contributions to the field.

The aim of this study is to reveal the values in contemporary children's poetry and the changes in the distribution of these values over the years. In the study, the post-1980 period is divided into three parts: 1980-1990, 1990-2000 and 2000-2015.

Qualitative research approach was adopted in this study. The data of the study were collected by document review. As a result of the literature review, 300 names who wrote children's poetry were identified in the first stage. From this list, not only those who wrote children's poetry, but also those who published children's poetry books were listed and thus 95 names were reached.

Purposive sampling method was chosen while determining the sample. Reflecting the general structure of the period in their works, being able to capture the sensitivity and reality of children, contributing to children's literature and poetry, and writing qualified poems were determined as sub-criteria. It was decided to take expert opinion in the determination of the working group. From a group of six field experts; were asked to identify the poets suitable for the sub-criteria of the study. The lists obtained from the experts were compared and the working group was determined based on the common names.

A total of sixteen poetry books published by the poets after 1980 were examined. A 20% slice was randomly selected from each of the books to be examined by simple random sampling method. In total, ninety-two poems were determined and examined.

During the creation of the analysis units, the value classifications of different researchers, various value lists, and the curriculum published by the Ministry of National Education were scanned. It has been seen that values in the curriculum are included in the most comprehensive way in the Social Studies Curriculum (20 values). The poems were analyzed and coded according to these analysis units. In the analysis process, factors such as which values are included in the poems, the distribution of values according to periods and poets, how the values are given through poems are taken into consideration. It has also been tried to reveal how the values went through a change in the three different periods examined and how the atmosphere of the country in these periods was reflected in the poems.

In the study, it has been concluded that the rate of use of individual values in the poems written in the period we call contemporary children's poetry is increasing. Contrary to the increase in individual values, it was observed that the rate of use of social values gradually decreased.

It has been seen that the economic and political atmosphere of the country is reflected in children's poems. In the 1980-1990 period, which is called the first period, values such as industriousness, perseverance, and patriotism came to the fore, while in the third period, called the 2000-2015, individual values such as aesthetics and love came to the fore. The most processed value in the analyzed poems is love in general and love of animals in particular; It has been determined that the least processed values are the values of responsibility and being scientific.

In the study, it was seen that there is more than one value in a poem most of the time. This is an indication that poems are rich genres in terms of values. It has been determined that the names of the values are almost never mentioned in the poems and that the values are implicitly given. It has been determined that some values are tried to be given with their opposite in poems. Values such as peace, freedom and independence are given over the concepts of war and captivity in order to better understand their importance.

As a result, it has been seen that the poems in the examined period are rich in values and the importance of using poems in value transfer has emerged. For this reason, it is thought that poems should be given more place in the values education curriculum. Along with the qualified poems to be included in the textbooks, activities for values education can be included together. Publishers can include poetry books in their series on values education.

Teachers can add poetry books to their book suggestion lists. The number of poetry books can be increased in the list of basic works prepared by the Ministry of National Education. Examples of activities for values education can be developed with poems and these activities can be applied both in classroom, in-school and out-of-school learning. In future studies, more general and in-depth results can be obtained by expanding the sample of this study. A similar study can be made on the poems written recently, and the point reached by values education can be determined.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1684-1702, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**EFLATUN CEM GÜNEY MASALLARININ DUYARLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ***

Dilek KUTMARAL**

Hülya KODAN***

Geliş Tarihi: 11 Temmuz 2023

Kabul Tarihi: 23 Ağustos 2023

Öz

Bu araştırmada Eflatun Cem Güney masallarının duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Eflatun Cem Güney'in eserlerinden elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla yorumlanıp değerlendirilmesinden dolayı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Eflatun Cem Güney'in 20 masalı bu araştırmanın materyalini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duyarlık Kategori Formu kullanılmıştır. Sonuç olarak eserlerde geçen duyarlıkların çocukların anlam dünyasına uygun olduğu görülmüştür. Belirlenen 35 duyarlık konusunun 4'ü hariç diğerleri değişik miktarlarda eserlerde tespit edilmiştir. Bu doğrultuda incelenen eserlerin duyarlık konuları yönünden zengin olduğu tespit edilmiştir. Bu eserlerin okurlarda duyarlık konusunda farkındalık kazandırabileceği sonucuna varılmıştır. Eflatun Cem Güney'in eserlerinin duyarlık açısından zengin olmasının çocukların gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların kitap okuma sevgisinin ve alışkanlığının olduğu bu dönemde doğru iletiler içeren ve duyarlık konularında oldukça zengin olan bu eserlerle tanışmaları kişilik ve ahlaki gelişimleri açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, çocuk edebiyatı, duyarlık, duyarlık eğitimi, ilkokul.

**EXAMINATION OF EFLATUN CEM GÜNEY STORY IN THE
CONTEXT OF SENSITIVITY EDUCATION**

Abstract

In this research, it is aimed to examine the tales of Eflatun Cem Güney in the context of sensitivity education. Qualitative research method was used in the research because the data obtained from the works of Eflatun Cem Güney were interpreted and evaluated with a qualitative approach. In the process of examining the data, document analysis was used. The data obtained in the research were analyzed using the descriptive analysis method. Eflatun Cem Güney's 20 tales constitute the material of this research. Sensitivity Category Form was used as a data collection tool in the research. As a result, it has been seen that the sensitivities in the works are suitable for children's world of meaning. Except for 4 of the 35 sensitivity issues identified, the others

* Bu makale birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı; dilek19981@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, hulyakodan@bayburt.edu.tr.

were detected in different amounts of works. In this direction, it has been determined that the works examined are rich in terms of sensitivity issues. It has been concluded that these works can raise awareness about sensitivity in the readers. It is thought that the richness of Eflatun Cem Güney's works in terms of sensitivity will contribute to the development of children. In this period when children's love and habit of reading books is formed, it is important for their personality and moral development to meet these works that contain correct messages and are very rich in sensitivity.

Keywords: Child, children's literature, primary education, sensitivity, sensitivity education.

Giriş

Dünya süratle gelişmekte olan bir çağın içerisindeyiz. Gelişen bu çağa ayak uydurabilecek, kendisini geliştirebilecek, ülkesinin kalkınmasına yardımcı olabilecek donanımlı bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireyler ne kadar donanımlı olursa ülkesine ve milletine o kadar yararlı bireyler olacaklardır. Bireyi donatmanın yollarından biri de onları okumaktan keyif alacakları kitaplarla tanıştırmaktır. Çocuk erken yaşta çevre tarafından okumaya ve araştırmaya sevk edilmelidir. Çocuk kitapları, bireyin gelişimini destekleyen en önemli öğelerdendir. Çocuk kitapları okul öncesinden itibaren çocuklarda dil becerisinin ve aktif kelime hazinesinin gelişmesine, çocuğun kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesine katkı sağlamaktadır (Çetinkaya, Öksüz & Öztürk, 2018). Bundan dolayı çocuk erken yaşta çocuk kitaplarıyla buluşturulmalıdır (Demircan, 2006). Ancak çocuklar için ele alınan eserlerin de birçok yönden bireyi geliştirebilecek eğiticiliğe sahip olması gerekmektedir. Çocuk yazını kültürü içinde en hassas yaklaşımlar çocuğa görelilik ilkesi aracılığıyla belirlenmektedir (Ercan, 2022). Bundan dolayı çocuk kitapları çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlanmalıdır. Çocuğa görelilik, çocuklara yönelik edebî ürünlerin çocukların büyüme ve gelişim çağlarına, psikolojisine, sözcük ve kavram bilgisine, algılama düzeyine uygun bir duyarlılık biçimi şeklinde tanımlanmaktadır (Şirin, 2000). Çocuk edebiyatı çocuğun düşlerine, sevinç ve üzüntülerine, gelişimine ve büyümesine yararlı olan bir alandır (Özbilen Demirtaş, 2021). Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa göre olabilmesi için de taşınması gereken çeşitli eğitsel iletiler vardır. Bunlardan biri de duyarlılık eğitimine ilişkin iletilerdir.

Çocuk edebiyatı çocuklara duyarlılık kazandırması bağlamında büyük öneme sahiptir. Bireyi daha duyarlı hâle getirebilmek için çocukluğun ilk dönemlerinden başlanmalıdır. Çocuk kitapları da duyarlılık eğitiminin sunulmasındaki araçlardan biri olarak görülebilir (Karakuş Tayşi, 2019). Duyarlılık eğitimi Aslan (2019)'a göre insanların iş ve eğitim ortamlarında kendilerini ifade ederken birbirlerini yanlış anlamamalarını, empati becerisi kazanmalarını, sorunları farklı yöntemlerle çözmelerini sağlamak amacıyla verilen eğitimidir. Özçelik (1998) duyarlılık eğitimi insanların hislerini, tutum ve davranışlarını fark ederek onaylamalarını sağlayan ve onları davranış değişikliğine sevk eden bir yöntem olarak açıklamaktadır. TDK Türkçe Sözlük (2009, s. 580)'te, duyarlı sözcüğü için "Dış etkenlere karşı duyarlılığı olan, hassas.", duyarlılık sözcüğü için "1. Duyum ve duyguları algılayabilme yeteneği, duygunluk, hassaslık, hassasiyet. 2. Zayıf bir etkiye karşı tepki gösterebilme yeteneği." şeklinde tanımlanmıştır. Duyarlılık kavramını çocuklara kazandırarak çevresinde yaşanan olaylara kayıtsız kalmaması, olayları değerlendirme noktasında farkındalıklarının oluşması sağlanabilir. Çocukların; başkalarının yaşadıkları sorunlara önem vermek, anlamak, dinlemek, empati kurabilmek ve çözümü için elinden geleni yapmaya çalışması için duyarlılık kavramı önemlidir. Bu yüzden çocukların kültürel ve evrensel değerlere ilişkin duyarlılıklarını geliştirerek değerlerin

farkında olması ve değerleri içselleştirmesi sağlanabilir. Bu sayede duyarlık kazanan çocuk eleştirel bakış açısı kazanabilir. Araştıran, sorgulayan, girişimci birey olacak ve çevresinde olup biten olaylara kayıtsız kalmayacaktır (Tursun, 2019). Sever (2015)'e göre çocuk kitaplarının amacı öğretici olmaktan ziyade duyarlık kazandırabilmedir. Bu nedenle, çocuk kitaplarında çağımızın en önemli ihtiyaçlarından sevgiye, barışa, kardeşliğe, arkadaşlığa, sağlam aile ilişkilerine, toplumsal dayanışmaya, fedakârlığa, paylaşmaya, zorluklar karşısında hayattan ümidini kesmemeye (Aytekin, 2016), bilime ve sanata saygı duyan, sorgulayan, tartışan, bilişsel ve duyuşsal açıdan dengeli olan duyarlı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmelidir (Melanlıoğlu, 2020).

Özçelik (1998), duyarlık eğitimini bireyi iletişimde daha donanımlı hâle getirmek, kendisini daha iyi tanımasını sağlamak, karşılıklı iletişimde kişilerin birbirlerine nasıl tepki verdiğini öğrenmek, grubun etkinliğini sağlamak için bilgi sahibi olmak, katılanların çevresiyle olan iletişimlerinde etkin olmalarını sağlamak, katılanlara öğrenme metotlarını öğretmek, katılanların sorunları hakkında karar verme ile ilgili kullandıkları değer yargılarını açığa çıkarmasını ve geliştirmesini desteklemek, katılımcıların insanlar arası ilişkiler hakkında daha duyarlı olmasını sağlamak şeklinde ifade etmektedir. Duyarlık eğitimi, bireylere edebiyat ve çocuk kitapları ile sunulabilir (Evsen, 2019). Göktürk (1998) duyarlığın çocuk edebiyatıyla olan ilişkisini; bireyleri metinler aracılığıyla henüz deneyimlemedikleri durumlarla karşı karşıya getirerek duyarlığın artırıldığı şeklinde açıklamaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri bir değeri, hakikati ve güzelliği edebiyatla özümseterek, duyumsatarak çocukların bu kavramlara ilişkin duyarlıklarını artırır. Çocuk edebiyatı çocukların anlam dünyasına, kulaklarına, gözlerine, düşlerine, düşüncelerine, seslenir ve çocukları duyarlı kılarak, dil becerileri edindirmesine ve düşünmelerini sağlamasına yarar sağlamaktadır. Çocuk edebiyatı çocukların gelişim alanlarına katkı sağlar, metinlerdeki kahramanlar ve duygular yoluyla çocukta güzele ilişkin duyarlık oluşturur (Eryeşil, 2015). Çocuk edebiyatı prensiplerine göre olan eserler sadece bireyin gelişimine değil, duyuşsal gelişimine de yararlı olmaktadır. Böylece hayata ve insani değerlere ilişkin farkındalık kazanan çocuk okurun duyarlık eğitim süreci de gelişmektedir (Özbilen Demirtaş, 2021).

Yapılan alan yazını taraması sonucunda çocuk yazını yapıtlarının duyarlık eğitimine uygunluğunu araştıran çalışmaların olduğu görülmüştür. Aslan (2013), duyarlık ve fikirleri geliştirmede çocuk / gençlik edebiyatı adlı çalışmasında; “Duyarlık”, “Duyarlık eğitimi” ve çocuk yazını ve duyarlık eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişken Alamdar ve Süngü (2017), Nazım Hikmet’in *Sevdalı Bulut* eserindeki masalları duyarlık eğitimi açısından incelemiştir. Karakuş Tayşi (2019), Sevim Ak’ın öykülerini duyarlık eğitimi açısından incelemiş; Aslan (2019), çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitiminin ilişkisini incelemiştir. Evsen (2019), Mustafa Ruhi Şirin’in çocuk şiirleri ve masal kitaplarını duyarlık eğitimi açısından incelemiş; Özbilen Demirtaş (2021), Koray Avcı Çakman’ın kitaplarını duyarlık eğitimi bakımından incelemiştir. Karakuş Aktan (2019), çocuk edebiyatı ile duyarlık eğitimi arasındaki ilişkiyi; Çinpolat (2021), Gülten Dayıoğlu’nun edebiyat ödülleri arasında yılın romanı ödülünü kazanan eserlerini duyarlık eğitimi bağlamında ele almıştır. Baran (2022) Fatih Erdoğan’ın Sihirli Kitaplar serisini duyarlık eğitimi bakımından incelemiştir. Aras (2022), Tudem Edebiyat Ödüllü çocuk romanlarını duyarlık eğitimi açısından incelemiş ve eserlerin duyarlık kazandırılmasında rol oynayacağını ifade etmiştir.

Çeşitli edebî ürünler arasından çocukların dikkatini çeken türlerden biri de masallardır. Hayatı boyunca çocuk yazınında masal türüne katkıda bulunan Eflatun Cem Güney çocuğa görelilik ilkesini eserlerinde başarılı bir şekilde kullanmıştır (Saltık 2016; Lüle Mert, 2009). Kaplan (2012) çalışmasında; Eflatun Cem Güney'in eserlerinde çocuk bakışını yakaladığını, çocukla olan iletişimi, anlatımı ve değerleri işleyişinin bütün masallarında en üst düzeyde olduğunu ve okurun hayal gücünü geliştirdiğini anlatmaktadır. Dünya ve Türk çocuk edebiyatında önem arz eden Eflatun Cem Güney'in yapıtlarının alandaki yeri ve önemini araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Çolak, 2016; Durbilmez, 2015; Emiroğlu, 2005). Lüle Mert (2009), Eflatun Cem Güney'in masallarının söz varlığı öğelerini belirlemiş ve bu öğelerden hareketle kelime hazinesini ilerletmeye özgü etkinlik önerileri sunmuş; Emiroğlu (2005), Eflatun Cem Güney'in kaleme aldığı eserlerinin tamamını dil ve çocuk eğitime katkıları bakımından incelemiştir. Kaplan (2012), Eflatun Cem Güney'in masallarını karakter eğitimi açısından incelemiştir; Bakırcı (2014), Eflatun Cem Güney'in *Masallar* adındaki yapıtında yer alan metinlerde bulunan mitolojik unsurları tespit edip yorumlamış; Daştan (2012), Eflatun Cem Güney'in folklor ürünleri üzerindeki tasarruflarını halk bilimi penceresinden değerlendirmiştir. Durbilmez (2015), Eflatun Cem Güney'in *Dede Korkut Masalları* eserinde bulunan yedi metinden biri olan Kan Turalı adlı metnini, metinler arası ilişkiler bakımından incelemiştir; Düzgün (2013), Eflatun Cem Güney'in Erzurumlu Emrah'la alakalı çalışmalarını karşılaştırılmalı olarak ele almak, halk bilimi çalışmalarının yöntem sorunlarını münakaşa etmek ve ilk dönem araştırmalarından günümüze aktarılan problemlere dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Asutay ve Çetiner (2021), Keloğlan çizgi filmini Eflatun Cem Güney'in *Açıl Sofram Açıl* yapıtı ile karşılaştırarak incelemiştir; Ozan (2015), Eflatun Cem Güney'in masallarını şekil ve içerik yönünden inceleyerek işlevsel olarak değerlendirmiştir. Literatür incelendiğinde Eflatun Cem Güney eserleri üzerine; dil ve söz varlığı, halk edebiyatı bilimi ve mitolojik unsurlar, eserlerin yapı özellikleri bakımından çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Özdemir (2013) ise duyarlı bireyler yetiştirmek için çocukların; dilsel ve yazınsal anlatımıyla yüreklerinde güzele yönelik sevginin oluşmasını sağlayan, kendi dünyalarını anlatan kişiyi tam ve gerçek insan kılan duyguların yer aldığı yazınsal yapıtlarla buluşturulması gerektiğini söyler. Nitekim çocuklara hitap eden edebî ürünlerden biri de masallardır. Bu sebeple dünyada ve Türkiye'de masallarla ilgili yaptığı çalışmalardan dolayı "Masalcı Baba" ünvanını alan (Emiroğlu, 2005) Eflatun Cem Güney'in masallarını duyarlık çeşitliliği bakımından incelemek araştırmacının amacıdır. Söz konusu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki alt amaç belirlenmiştir.

- Eflatun Cem Güney masallarında hangi duyarlıklar, ne sıklıkla işlenmiştir?

1. Yöntem

Araştırmada Eflatun Cem Güney'in eserlerinden elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla yorumlanıp değerlendirilmesinden dolayı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, özelden genele doğru bir bakışla, olay ve olguları kendi alanları içinde betimleme, katılımcıların görüşlerini anlama ve yansıtma üzerine yoğunlaşan bir yaklaşımdır (Çokluk, 2011). Verilerin toplanma sürecinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgular hakkında bilgi veren hem basılı hem elektronik materyallerin gözden geçirmeyi ve değerlendirmeyi kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2021; Bowen, 2009). Çalışmada da araştırmacı doküman incelemesi yaparken "araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne

kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları kullanma, veriyi analiz etme, veriyi kullanma” aşamalarını kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da Eflatun Cem Güney’in masallarının duyarlık eğitimi bağlamında incelemek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

1.1. Veri Toplama Süreci

Eflatun Cem Güney’in çocuk edebiyatı alanında yazdığı eserlerindeki iletilerin duyarlık eğitimi açısından niteliklerini tespit etmenin amaçlandığı bu çalışmada, Eflatun Cem Güney’in eserlerinin seçilme nedeni Eflatun Cem Güney’in çok yönlü bir yazar olarak farklı alanlarda eser vermesi ve çoğunlukla masal türünde eser verdiği için “Masalcı Baba” olarak bilinmesidir (Emiroğlu, 2005). Eflatun Cem Güney’in yaklaşık üç yüz elliye aşkın eseri arasından yetmiş tane masal türünde yapıtı bulunmaktadır. Eflatun Cem Güney’in 20 masalı bu çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Millî Eğitim Müdürlüğünün Kültür Yayınları’ndan 3. baskı olarak yayınladığı ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okullara gönderdiği masallar kitabı adı altında toplanan 20 tanesi rastgele seçilmiştir. Çalışmada kullanılan masallar K1, K2... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada incelenen masallar ve yayınevleri, basım yılları, sayfa sayıları ve resimli olup olmadıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Masallar ve Özellikleri

Sıra No	Masal Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı	Resimli mi?
1	Sırmalı Pabuç	Kültür Yayınları	2022	20	Evet
2	Karayılan	Kültür Yayınları	2022	17	Evet
3	Sabırtaş	Kültür Yayınları	2022	50	Evet
4	Nartanesi	Kültür Yayınları	2022	27	Evet
5	Sedef Bacı	Kültür Yayınları	2022	12	Evet
6	İncili Yorgan	Kültür Yayınları	2022	20	Evet
7	Üç Turunçlar	Kültür Yayınları	2022	22	Evet
8	Gelincik Günü	Kültür Yayınları	2022	9	Evet
9	Hamur Bebek	Kültür Yayınları	2022	14	Evet
10	Kösedag	Kültür Yayınları	2022	12	Evet
11	Perili El	Kültür Yayınları	2022	12	Evet
12	Üç Elma	Kültür Yayınları	2022	12	Evet
13	Kül Kedisi	Kültür Yayınları	2022	14	Evet
14	Açıl Sofram Açıl	Kültür Yayınları	2022	13	Evet
15	Zümrüdüanka	Kültür Yayınları	2022	38	Evet
16	Bir Göze Bir Gül	Kültür Yayınları	2022	16	Evet
17	Elmas Beşik	Kültür Yayınları	2022	11	Evet
18	Ak Gün Kara Gün	Kültür Yayınları	2022	16	Evet
19	Tasa Kuşu	Kültür Yayınları	2022	9	Evet
20	Dünyanın Tadı	Kültür Yayınları	2022	23	Evet

1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Etoğlu Kıbrıs (2019)’in, Karakuş Tayşi (2019)’nin, Alamdar ve Süngü (2017)’nün, Aslan (2013, 2016)’in çalışmalarında kullanılan; araştırmacının da uzman görüşü olarak değiştirdiği 35 maddeden oluşan Duyarlık Kategorisi formu kullanılmıştır. Oluşturulan

duyarlık kategorileriyle veriler toplanmıştır. Duyarlık kategorileri ilk olarak Aslan (2013, 2016) tarafından 14 kategori olarak belirlenmiştir. Alamdar & Süngü (2017); Aslan (2013, 2016)'ın çalışmalarındaki duyarlık kategorilerini temel alarak 18 kategori oluşturmuştur. Karakuş Tayşi (2019); Aslan (2013, 2016), Alamdar & Süngü (2017)'nin çalışmalarını dikkate alarak 29 duyarlık kategorisi oluşturmuştur. Etoğlu Kibris (2019); Aslan (2013, 2016), Alamdar & Süngü (2017), Karakuş Tayşi (2019)'nin çalışmalarını dikkate alarak 35 duyarlık kategorisi oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan duyarlık kategorileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Duyarlık Kategorileri

<i>DUYARLIK KATEGORİSİ</i>	<i>DUYARLIK KATEGORİSİ</i>
1- Dilsel duyarlık	19- Sağlığa duyarlık
2- İnsan mutluluğuna duyarlık	20- Kişisel özelliklere duyarlık
3- Kadına duyarlık	21- Özgüvenli olmaya duyarlık
4- Aşka-sevgiye duyarlık	22- Özgürlüğe duyarlık
5- Hayvanlara duyarlık	23- Mesleklere duyarlık
6- Aile bireylerine duyarlık	24- Dürüst olmaya duyarlık
7- Barışa duyarlık	25- Kitap okumaya duyarlık
8- İyilik yapmaya duyarlık	26- Ölümüne duyarlık
9- Paylaşmaya duyarlık	27- Arkadaşlığa-dostluğa duyarlık
10- Toplumsal huzura duyarlık	28- İnsan ilişkilerine duyarlık
11- Yardımlaşmaya duyarlık	29- Umutlu olmaya duyarlık
12- Emeğe ve çalışkanlığa duyarlık	30- Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlık
13- Yoksul insanlara duyarlık	31- Dünya tarihine duyarlık
14- Hakka, hukuka, adalete duyarlık	32- İnsani duygulara duyarlık
15- Temel yaşam ihtiyaçlarına duyarlık	33- Toplumsal normlara duyarlık
16- Bilime duyarlık	34- Çocukluğa duyarlık
17- Sanata duyarlık	35- Özverili olmaya duyarlık
18- Doğaya duyarlık	

1.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden tespit edilen kategorilere göre betimlenir. Veriler düzenli ve belirgin bir şekilde temalara göre betimlenince yorumlanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre betimsel analizin dört aşaması bulunmaktadır.



Şekil 1: Veri Analizi Aşamaları

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturmak: İlk aşamada, belirlenmiş bir kavramsal çerçeve kapsamında verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı tespit edilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Duyarlık konusu bu araştırmanın çerçevesi olarak belirlenmiştir. Daha sonra da bu çerçeveye göre Etoğlu Kibris (2019)'in, Karakuş Tayşi (2019)'nin, Alamdar ve Süngü (2017)'nün, Aslan (2013, 2016)'nın çalışmalarında kullanılan duyarlık kategorilerinden yararlanılarak duyarlık kategori formu hazırlanmıştır.

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada bir önceki başlık altında belirlenen çerçeveye göre veriler okunur ve düzenlenir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesiyle, verilerin seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu aşamada elde edilen verilere ilişkin doğrudan alıntılar seçilmesi de önem arz etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kısımda öncelikle Eflatun Cem Güney'in 20 adet masalı taranmış ve duyarlık kategori formu doğrultusunda elde edilen veriler işaretlenmiştir. Daha sonra ilk aşamada oluşturulan 35 duyarlık kategorisi dikkate alınarak doküman incelemesi ile elde edilen veriler okunup düzenlenmiştir.

3. Bulguların tanımlanması: Veriler düzenlenir ve doğrudan alıntılarla desteklenir. Burada asıl önemli olan verilerin kolay anlaşılır bir şekilde ve okunabilir bir dille aktarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu aşamada çalışma bulguları çalışmanın amacına yönelik duyarlık kategorilerine göre tanımlanmış ve ihtiyaç duyulan yerlerde daha önceden belirlenen doğrudan alıntılarla bu tanımlamalar desteklenmiştir.

4. Bulguların yorumlanması: Son aşamada da bulgulara ilişkin yorumların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu aşamada da duyarlık kategori formuna göre elde edilen veriler açıklanmış ve yorumlanmıştır.

1.4. İnanırcılık ve Tutarlılık

Nitel araştırmalarda çeşitleme yöntemlerinin kullanılması araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada da araştırmanın güvenilirliğini sağlamada

analizcilerin üçgenlemesi gerçekleştirilmiştir. Analizcilerin üçgenlemesi, iki ya da daha fazla kişi tarafından aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesini ve bulguların karşılaştırılmasını içermektedir (Patton, 2014). Bu çalışmada da veri analiz sürecinde her masal araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak, duyarlık kategori formuna göre masallardaki duyarlık ifadeleri bağlam tanımlanmıştır. Çalışmanın veri kaybına uğramaması açısından bulunan duyarlık cümleleri ve sayfa numaraları tablolarda her masal için ayrı ayrı verilmiştir. Ayrıca masallar araştırmacı dışında biri sınıf öğretmenliği alanında uzman, biri de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki kişi tarafından okunmuştur. Alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni ayrı zamanlarda ve ayrı mekânlarda bağımsız okumalar yapmıştır. Bireysel kodlamalar gerçekleştirildikten sonra araştırmacı ve alan uzmanı karşılıklı her bir masal üzerindeki kodlar üzerinden görüşmeler yapıp bulunan tüm kodlar tek tek karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde ortak karar verilerek Miles-Huberman (2015) güvenilirlik formülü kullanılarak güvenilirlik sağlanmıştır. Miles-Huberman (2015)'a göre güvenilirliğin sağlanması için kodlayıcılar arası görüş birliği en az %80 olmalıdır. Araştırmacı ve alan uzmanının Duyarlık Kategori Formu'na göre yaptıkları kodlamalar, kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak adına karşılaştırılmış ve hesaplamalar yapılmıştır. Her masal ayrı ayrı ele alınarak toplam kod sayısı, görüş birliği ve görüş ayrılığı ayrı ayrı hesaplanmıştır ve Miles-Huberman (2015) formülü (Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) üzerinden hesaplanmıştır. Formüle göre her masal için güvenilirlik düzeyi ayrı ayrı hesaplanmıştır. Güvenirlik düzeyleri *Sırmalı Pabuç* masalında %89; *Karayılan* masalında %95; *Sabırtaş* masalında %91; *Nartanesi* masalında %95; *Sedef Bacı* masalında %90; *İncili Yorgan* masalında %97; *Üç Turunçlar* masalında %100, *Gelincik Günü* masalında %92; *Hamur Bebek* masalında %97; *Kösedağ* masalında %94; *Perili El* masalında %92; *Üç Elma* masalında %100; *Kül Kedisi* masalında %88; *Açıl Sofram Açıl* masalında %85; *Zümrüdüanka* masalında %95; *Bir Göze Bir Gül* masalında %100; *Elmas Beşik* masalında %97; *Ak Gün Kara Gün* masalında %94; *Tasa Kuşu* masalında %91; *Dünyanın Tadı* masalında %90 şeklinde hesaplanmıştır. Bu durumda puanlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik düzeyleri %85 ila %100 arasında değişmektedir. Bu durumda masallara ilişkin tespit edilen güvenilirlik düzeyi kabul edilebilir düzeydedir.

2. Bulgular

Bu bölümde, Eflatun Cem Güney'in masalları duyarlık öğeleri taşıma bakımından analiz edilmiş ve bunlara ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

2.1. Eflatun Cem Güney Masallarında Bulunan Duyarlıklar ve Duyarlıkların Bulunma Sıklığı

Eflatun Cem Güney'in 20 masalı duyarlık Kategori formunda yer alan duyarlık kategorileri açısından incelenmiştir. Masalarda bulunan duyarlık kategorileri ve kullanım sıklığına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

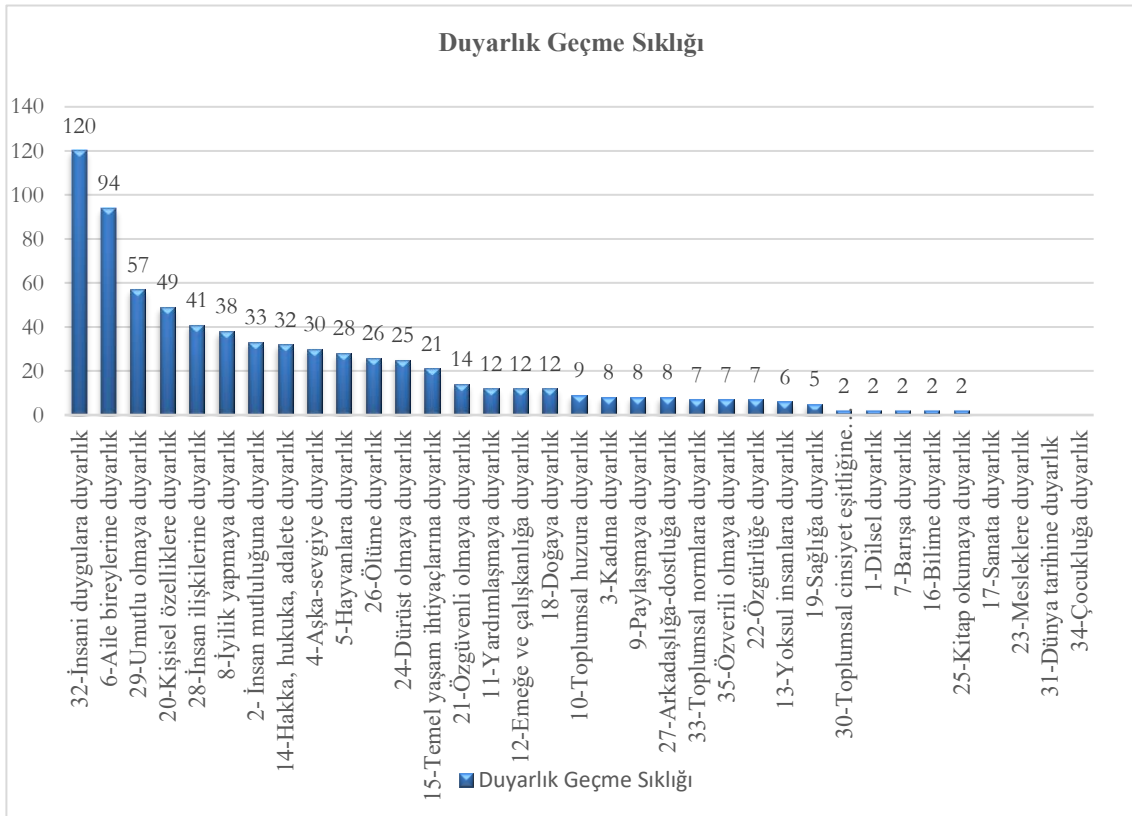
Tablo 3: Eflatun Cem Güney Masallarında Geçen Duyarlıklar ve Geçme Sıklıkları

DUYARLIK ADI	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20
Dilsel duyarlık	1									1										
İnsan mutluluğuna duyarlık	3	2	4	2		1	2		3		2			5	1	3	1	1	1	3
Kadına duyarlık								1						1	1	1	1			3
Aşka-sevgiye	1	1	6	3	1	1	2	1						2	1	5	1			5

duyarlık																			
Hayvanlara duyarlık	5		6	5		2		1					3		4		2		
Aile bireyelerine duyarlık	4	1	7	3	6	3	2	2	2	2	1	2	6	1	2	9	4	1	1
Barişaya duyarlık		3						1			1			5				0	
İyilik yapmaya duyarlık		1	5	3		1		1		1			4	4		1	2	2	
Paylaşmaya duyarlık	3	1	1					1					2						
Toplumsal huzura duyarlık		1	1			1				1			2		1		1		
Yardımlaşmaya duyarlık	1	1	1	3		1		1	1				2		1		1		
Emeğe ve çalışkanlığa duyarlık	1				1				1		1	3				2	3		
Yoksul insanlara duyarlık	1			1										3				1	
Hakka, hukuka, adalete duyarlık	6	1			1	1	6		2	1	1	4	3	4		1	1		
Temel yaşam ihtiyaçlarına duyarlık			4			1	4						1	9	1			1	
Bilime duyarlık		2																	
Sanata duyarlık																			
Doğaya duyarlık	1		4	1							2			4					
Sağlığa duyarlık			2	1										1	1				
Kişisel özelliklere duyarlık	3	3	9	1	1	3	4	2	3	1	2	1	2	1	1	3		1	
Özgüvenli olmaya duyarlık			1	3				1						6				3	
Özgürlüğe duyarlık	1													3		2		1	
Mesleklere duyarlık																			
Dürüst olmaya duyarlık	5		1	1		1		1		4			6	1	3	2			
Kitap okumaya duyarlık		2																	
Ölüme duyarlık	1	5	1		1	3								7	1	4	2	1	
Arkadaşlığa-dostluğa duyarlık	1		1							5							1		
İnsan ilişkilerine duyarlık	7	1	3	3	4	1			2	4	1	1	3	5	3	1		1	
Umutlu olmaya duyarlık	5	1	9	6	3	6	3	1	5	1	1	2	3	1	5	1	2	2	
Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlık							1	1											
Dünya tarihine duyarlık																			

İnsani duygulara duyarlık	1	5	1	3	3	5	6	2	7	1	2	2	4	1	2	2	4	2	4
Toplumsal normlara duyarlık	1					1	1	1		1				1			1		
Çocukluğa duyarlık																			
Özverili olmaya duyarlık				1					3	1	1				1				

Tablo 3'te görüldüğü üzere Eflatun Cem Güney'in 20 adet masalı duyarlık kategorileri bakımından incelenmiştir. K1,K3, K7, K9, K10, K11, K14 kodlu masalarda insani duygulara duyarlık, K2, K8, K17, K18, K20 kodlu masalarda aile bireylerine duyarlık, K4, K6, K1, K18 kodlu masalarda umutlu olmaya duyarlık, K5 kodlu masalarda aile bireylerine duyarlık, K7 kodlu masalda hakka, hukuka ve adalete duyarlık, K10 kodlu masalda insan ilişkilerine duyarlık, K11 ve K15 kodlu masalarda insani duygulara duyarlık, K13 kodlu masalarda dürüst olmaya duyarlık, K16 kodlu masalda ise iyilik yapmaya duyarlık kategorileri ön plana çıkmaktadır. Ancak masalarda genel olarak sanata duyarlık, mesleklere duyarlık, dünya tarihine duyarlık ve çocukluğa duyarlık kategorileri dışında tüm kategorilere yer verildiği söylenebilir.



Grafik 1: Masalarda Duyarlık Kategorilerinin Geçme Sıklığı

Grafik 1 incelendiğinde, 20 masalın 19'unda aile bireylerine duyarlığa 94 kere, insani duygulara 120 kere yer verilmiştir. 18'inde umutlu olmaya duyarlığa 57 kere yer verilmiştir. 17'sinde kişisel özelliklere duyarlığa 49 kere yer verilmiştir. 16'sında insan ilişkilerine duyarlığa 41 kere yer verilmiştir. 14'ünde insan mutluluğuna duyarlığa 33 kere yer verilmiştir.

13'ünde aşka-sevgiye 30 kere, hakka, hukuka, adalete 32 kere yer verilmiştir. 11'inde iyilik yapmaya duyarlığa 38 kere yer verilmiştir. 10'unda yardımlaşmaya duyarlığa 12 kere, dürüst olmaya duyarlığa 25 kere, ölüme duyarlığa 26 kere yer verilmiştir. 8'inde hayvanlara duyarlığa 28 kere yer verilmiştir. 7'sinde toplumsal huzura duyarlığa 9 kere, emeğe ve çalışkanlığa duyarlığa 12 kere, temel yaşam ihtiyaçlarına duyarlığa 21 kere, toplumsal normlara duyarlığa 7 kere yer verilmiştir. 6'sında kadına duyarlığa 8 kere yer verilmiştir. 5'inde paylaşmaya duyarlığa 8 kere, doğaya duyarlığa 12 kere, özgüvenli olmaya duyarlığa 14 kere, özverili olmaya duyarlığa 7 kere yer verilmiştir. 4'ünde yoksul insanlara duyarlığa 6 kere, sağlığa duyarlığa 5 kere, özgürlüğe duyarlığa 7 kere, arkadaşlığa-dostluğa 8 kere yer verilmiştir. 3'ünde toplumsal cinsiyet eşitliğine 2 kere yer verilmiştir. 2'sinde dilsel duyarlığa 2 kere, barışa duyarlığa 2 kere yer verilmiştir. 1'inde bilime duyarlığa 2 kere, kitap okumaya 2 kere yer verilmiştir. Sanatçının duygu, düşünce, hayal gücü, birikim ve duyularıyla yoğurduğu eserlerinin okuyuculara ön yargılarını, hatalarını, zayıf olduğu durumları, hayatımızda var olan olumlu olumsuz konulara ilişkin duyarlı olmaları vb. konuları hissettirmelidir (Aslan, 2019). Eserlerinin incelendiği Eflatun Cem Güney'in bu konuları eserlerine yansıttığı büyük ölçüde görülmektedir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk edebiyatı alanıyla ilgili verilen eserler çocukların gelişimi için önemlidir. Çocukların doğru davranışlar edinip kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi için okuyacakları kitapların gelişimleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin doğru, anlaşılır şekilde aktarılması ve çocukta doğru davranışın gelişmesine katkı sağlamalıdır. Sever (2015)'e göre çocukların bir eseri içselleştirmesi eserdeki kahramanla özdeşim kurmasına ve kahramanın yaşadıklarını hissedebilmesine bağlıdır. Eflatun Cem Güney'in incelenen masalları taşıdığı iletiler bakımından duyarlık eğitimi mesajlarını çocuğa hissettirebilmesi açısından yararlı görülmektedir.

Barış değeri toplumsal hayatta düzen ve emniyetin sağlanması için oldukça önemli bir değerdir. Toplumda savaşı önlemenin en etkili yolu çocuğu küçükken barış hakkında eğitmektir. İçinde yaşadığımız durumda barış değeri ayrı bir önem gerektirmektedir. Ülkeler arasında ve ülkeler içinde birçok savaş olmaktadır. Bu savaşlarda çok sayıda kişi can ve mal kaybına uğramaktadır. Savaşta taraflar hiçbir kâr elde etmemekte, hepsi gerek maddi gerek manevî kayıplar vermektedir. Bu savaşlarda en çok da çocuklar etkilenmektedir. Bunun olmaması için de bireylere çocukluktan başlanarak barış değeri benimsetilmelidir (Tokcan, 2017). Eflatun Cem Güney'in *Üç Elma* ve *Üç Turunçlar* adlı eserleri çocuklarda bu değere karşı farkındalık oluşturabilecektir.

Adalet, evrensel değerlerden bir tanesidir. Bireyi doğru davranmaya, doğru düşünmeye sevk eder (Tokcan, 2017). Bu değer Eflatun Cem Güney'in incelenen 13 tane eserinde 32 defa geçmektedir. Bundan dolayı çocukları adil olma konusunda eğitirken Eflatun Cem Güney'in eserleri önem arz etmektedir. 20 masalın 14'ünde insan mutluluğuna duyarlığa yer verilirken bu kategori 14 masalda 33 defa tekrar edilmiştir. Çocuk, insan mutluluğuna duyarlığın farkına vardığında odağını kendisinden uzaklaştırmış olup başkaları üzerinde düşünmeye başlayacak ve onların duygularını gözetecektir. Bu da çocukta sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Eflatun Cem Güney'in eserleri değerlerin kazanılıp gelişmesinde önem taşımaktadır. 20 masalın 7'sinde emeğe ve çalışkanlığa duyarlığa yer verilirken bu kategori 7 masalda 12 kere tekrar edilmiştir. Emeğe ve çalışkanlığa duyarlılıkla

ilgili iletiler çocukta üretmeye, zanaatlara ve sanata ilişkin farkındalık oluşturabilecektir. Bu konuda çocukları eğitirken Eflatun Cem Güney'in eserleri önem taşımaktadır.

Çocuklar insanlarla nasıl iletişim kuracağını, hangi davranışları sergileyeceğini, gelenek ve görenekleri aileden öğrenirler. Bu nedenle çocuklara küçük yaşlardan başlanarak aile kavramının önemi kavratılmalıdır. Çocuğun ileride sağlam bir aile kurabilmesi için de bu kavramı bilmesi önemlidir ve gereklidir (Tokcan, 2017). Bu kavrama Eflatun Cem Güney'in incelenen 20 masalının 19'unda da yer verilmiştir. Aile bireylerine önem verme değeri, 19 masalda 94 defa tekrar edilmiştir. Bu da yazarın aile bireylerine duyarlık değerine önem verdiğini göstermektedir.

Arkadaşlığa-dostluğa duyarlık değeri evrensel bir değer olduğu için yazarın kitaplarında yer verilmiş olması oldukça önemlidir. Bu değer yazarın 4 tane eserinde 8 defa tekrar edilmiştir. Tokcan (2017) çalışmasında arkadaşlığı; varlığıyla bize güç veren, sırtımızı dayayacağımız bir dayanak olarak tanımlamakta ve arkadaşlığın önemini bu sözlerle açıklamaktadır.

20 masalın 13 tanesinde aşka-sevgiye duyarlık konusunda duyarlık ifadelerine yer verilirken bu kategori 13 masalda 30 defa tekrar edilmiştir. Sevgi konusunun evrensel bir değer olması itibarıyla yazarın kitaplarında yer verilmiş olması oldukça önemlidir. 20 masalın 10 tanesinde yardımseverlik konusunda duyarlık ifadelerine yer verilirken bu kategori 10 masalda 12 defa tekrar edilmiştir. Yardımseverlik evrensel bir değer olduğu için yazarın kitaplarında yer verilmiş olması önem arz etmektedir.

Yapılan alan yazını incelenmesine göre, Kaplan (2012) çalışmasında Eflatun Cem Güney'in masallarında, millî, manevî, dinî değerlerin ve sosyolojik, psikolojik, etik, ekonomik vb. mesajların metne başarılı bir şekilde dağıtıldığını söylemektedir. Bu anlamda yapılan bu çalışmanın sonucunu desteklediği görülmektedir. Emiroğlu (2005) ise çalışmasında bir eğitimci olan Eflatun Cem Güney'in çocuk psikolojisini iyi bildiğini, eserlerinin her birinin eğitim ortamında kullanılacak birer hazine olduğunu, eserlerinin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve ana dil eğitimlerinde dikkate alınması gereken çok önemli eğitim-öğretim malzemeleri olarak değerlendirir. Çalışmadaki dilsel duyarlık, hakka, hukuka, adalete duyarlık, insani duygulara duyarlık ve aşka-sevgiye duyarlığın varlığı Emiroğlu'nun (2005) ortaya koyduğu iletiler ile uyumaktadır. Lüle Mert (2009), "Türkçenin söz varlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar" çalışmasında Eflatun Cem Güney'in eserlerinde bir duyguyu farklı yollarla sunabildiğini, Türkçenin anlam zenginliğinden yararlanabilmeyi başarabildiği sonucuna varmıştır.

Sırmalı Pabuç; saf, dürüst ve iyiliksever insanların, gösterdikleri sabırla her türlü zorluğu aşacakları ve sonunda mutlu olacaklarını konu edinmiştir. Bu nedenle insani duygulara duyarlık açısından birçok ileti içermektedir. Masalın insan ilişkilerine farkındalık geliştirebileceği, öksüz kızın empati kurarak kendini üvey kardeşinin yerine koyarak affetmesi gibi iletiler ile belirlenmiştir. Masalın hayvanların korunmasına ilişkin farkındalık geliştirebileceği öksüz kızın hayvanlara olan sevgisi ve bağlılığı ile belirlenmiştir. *Karayılan*, annesinin kızının yılanı yem olmaması için kızına her defasında yardım etmesi ve üvey annenin kızının kötülük görmesi için elinden geleni yapması aile bireylerine duyarlık iletilerini, padişahın oğlu karayılanı dönünce bir daha eski hâline dönmeyeceğini düşünmesi, her şeyin bir çaresinin var olduğu, şehzadenin öksüz kızın sabırla bir delikanlıya dönmesi, umutlu olmaya duyarlıkla

ilgili farkındalık geliştirebileceği iletiler ile belirlenmiştir. Ölüme ve insani duygulara duyarlılığa da sıkça dikkat çekmektedir.

Sabırtaşı, Padişahın küçük kızı akça kızın Kaf Dağı'ndan sabrederek kurtulması yaşanan acı olayların etkileri ancak sabırla atlatılabileceği umutlu olmaya duyarlık iletisini vermektedir. Hayvanlara duyarlık, aile bireylerine duyarlık, kişisel özelliklere duyarlık ve insani duygulara duyarlılığa da sıkça dikkat çekmektedir. Masal duyarlık eğitimine ilişkin iletiler bakımından sayıca fazla olduğu için duyarlık eğitimine katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. *Nartanesi*, hayvanları korumak ve onların sorunlarına çözümler üretmek gerektiği iletisi hayvanlara duyarlık geliştirebileceğini göstermektedir. Şehzadenin kibriyle kadını küçümsemesi ve sonunda kadına muhtaç olması insan ilişkilerine duyarlılığa dikkat çekmektedir. Masal aile bireylerine ve umutlu olmaya duyarlılığa sıkça dikkat çekmektedir. *Sedef Bacı* masalının umutlu olmaya duyarlık geliştirebileceği kızın kardeşlerinin kuş olmasına, kendisi de sarayda tutsak olmasına rağmen hiç pes etmemesi, kızın kardeşlerini kuş olmaktan kurtaracak gömlekleri örerken konuşmaması, cellada giderken bile sesini çıkarmıyor ve sabırla gömlekleri örmeye devam ediyor olması gibi iletiler ile belirlenmiştir. Aile bireylerine ve insan ilişkilerine duyarlılığa sıkça dikkat çekmektedir.

İncili Yorgan masalında nalıcı babanın oğullarının babaları öldükten sonra kısmetleri için yola çıkmaları umutlu olmaya duyarlılığa dikkat çekmektedir. Masal aile bireylerine ve insani duygulara sıkça dikkat çekmektedir. *Üç Turunçlar* masalının hakka, hukuka, adalete duyarlık geliştirebileceği, iyilerin iyilik, kötülerin kötülük bulduğu ve yalancının mumunun yatsıya kadar yandığı ve yalanla, insanları kandırmakla mutluluğun sağlanamadığı, doğru olanın er geç ortaya çıktığı ve yoksulun ahının yerde kalmadığı iletileri ile belirlenmiştir. Masal insani duygulara, temel yaşam ihtiyaçlarına ve kişisel özelliklere duyarlılığa sıkça dikkat çekmektedir. *Gelincik Günü* masalında insan aklını kullanarak çözülmeyecek bir derdi bile çözebilir iletisi en çok dikkat çeken iletidir. En çok insani duygulara duyarlılığa dikkat çeken yapıt, çocuk okur da bu alanda duyarlık geliştirebilecektir. Masalın duyarlık eğitimine ilişkin iletiler bakımından sayıca az olması sayfa sayısının azlığına bağlıdır. *Hamur Bebek* masalında, Kaplan (2012) hamur bebekle ilgili insanın bazen hiç beklemediği bir güzelliğe uğrayabileceğini, hayatta bazı olumsuzluklar olsa bile insan Allah'tan umudunu kesmemelidir, iletilerine ulaşmıştır. Bu iletilerle örtüşen umutlu olmaya duyarlık eser de birçok kez geçmiştir. Masal arkadaşlığa-dostluğa ve insani duygulara duyarlılığa sıkça dikkat çekmektedir.

Kösedag masalının dürüst olmaya duyarlık geliştirebileceği kişi dürüst olduğunda beklediğinden fazlasını alabilir; bu yüzden dürüst olmalı, yalan söylememeli iletileri ile belirlenmiştir. Kaplan (2012)'ın *Kösedag* masalı ile ilgili bulunduğu iletiler örtüşmektedir. İnsanlara kolay kolay güvenmemek gerektiği iletisi insan ilişkilerine duyarlılığa dikkat çekmektedir. Kaplan (2012)'ın çalışmasında *Perili El* eseri ile ilgili kişinin daima tertipli ve düzenli olması gerektiği iletisi ile kişisel özelliklere duyarlılığa, yetimleri yedirmek, yoksulları giydirmek ihtiyaç sahibinin elinden tutmak faziletli bir davranıştır, iletisi ile iyilik yapmaya duyarlılığa, annelerin kızlarını eğitirken onlara bir işin ucundan tutarak kızına hayatı boyunca lazım olacak şeyleri yavaş yavaş öğretmelidir iletisi ile aile bireylerine duyarlılığa dikkat çeken iletiler olmuştur. *Üç Elma* eseriyle ilgili dertlerin paylaştıkça azaldığı, çok dertli bir insan gördüğümüzde onların hâlini hatırlı sormalı ve onlar için yapabileceğim bir şey varsa yapmalıyız, iletisi insani duygulara ve insan ilişkilerine duyarlılığa, çocuğun eşler arasındaki muhabbeti arttırdığı iletisi ile aile bireylerine duyarlılığa dikkat çekmektedir. *Kül Kedisi* eseriyle

İlgili gençlik gücün kuvvetin yerinde olması, gayretli olma çalışma, çabalama iletileri emeğe ve çalışkanlığa duyarlığa, büyüklerin sözlerinin ve nasihatlerinin dinlenmesinin aile bireylerine duyarlığa, insan dış görünüşü sebebiyle kendini toplumdan soyutlamamalı, fiziksel kusurlar insanın topluma karışmasına mani şeyler olmadığı iletileri kişisel özelliklere duyarlığa dikkat çekmektedir. Bu yönüyle çalışmalar Kaplan (2012)'in ortaya koyduğu iletiler ile uyuşmaktadır. Masalda dürüst olmaya duyarlık ve insani duygulara duyarlık eserde birçok kez geçmiştir. *Açıl Sofram Açıl* masalında Keloğlan'ın tokmağa annesini vurması yönünde emir verir ancak tokmak emri ters anlar ve Keloğlan'ı sopalamaya başlar. Kötülük eden kötülük bulur iletisi ile hakka, hukuka, adalete duyarlığa dikkat çekmektedir. Masalda insani duygulara duyarlık ve aile bireylerine duyarlık birçok kez geçmektedir.

Zümrüdüanka masalında padişahın rüyasına giren kişinin ona gaflet uykusundan uyan bu dünya bir misafirhanedir, gelen konar konan geçer ifadeleriyle ölüm hakikatini hatırlatarak ölüme duyarlığa dikkat çekmektedir. Büyük kardeşlerin küçük kardeşlerini kıskanarak her defasında başına türlü türlü çorap örmeye çalışmaları ve küçük kardeşin ise her defasında abilerine güvenmesi aile bireylerine duyarlığa dikkat çekmektedir. Masalda 35 duyarlık konusundan 23 tanesinin geçmesi yapıtın ilgili iletiler bakımından zengin olduğunu ortaya koymuştur. Kaplan (2012) çalışmasında *Bir Göze Bir Gül* masalıyla ilgili makam için saraya giren kocadın ve kızı türlü hilelere başvurarak elde ettikleri haksız kazancı korumaya çalışırlar ama günden güne kendi kazdıkları kuyuya girerler, iletisi ve başkalarını aldatarak kazanç sağlamak doğru bir davranış değildir, iletisi dürüst olmaya duyarlığa dikkat çekmektedir. *Tasa Kuşu* eserinde, evhamlı bir kız olan Sülün Kız babasını da kaybedince hepten evhama gömülmesi insan mutluluğuna duyarlığa dikkat çekmektedir. Asıl kazancın çalışmada ve gayret etmede olduğu iletisi emeğe ve çalışkanlığa duyarlık iletisini vermektedir. Masalın duyarlık eğitimine ilişkin iletiler bakımından sayıca az olması sayfa sayısının azlığına bağlıdır. Kaplan (2012) çalışmasında *Elmas Beşik* masalıyla ilgili insan isterse sabır ve kararlıkla her zorluğun üstesinden gelebilir; zorluklar karşısında pes etmemeli mücadeleye devam etmelidir, iletisi umutlu olmaya duyarlığa dikkat çekmektedir. *Ak Gün Kara Gün*, felaketlerle karşı karşıya kalan bir ailenin yeniden mutlu günlere kavuşmasını konu edinmiştir. Aile demek dayanışma demektir, eşler, yaşadıkları sıkıntıları paylaşmalı, sorunlara ortak çözümler üretmelidir, iletisi ve konusu itibarıyla aile bireylerine önem verme duyarlığına dikkat çekmektedir. *Dünyanın Tadı* eserinde, asıl kazancın çalışma ve gayret etme de olduğu iletisi emeğe ve çalışkanlığa duyarlığa dikkat çekmektedir. İnsan cesaretle davranıp kimsenin ulaşamayacağı yere ulaşabilir, iletisi özgüvenli olmaya duyarlığa dikkat çekmektedir. Aile bireylerine duyarlık, aşka-sevgiye duyarlık, kadına duyarlık gibi iletilerinde çocuklara bu masal aracılığıyla iletebileceği belirlenmiştir.

İncelenen Eflatun Cem Güney'in yirmi eserinde farklı olay örgüsü ve farklı iletiler yer almaktadır. Bu masalarda farklı duyarlık konuları görülmektedir. Çocuklar için ele alınan kitaplarda çocuğa görelilik ilkesinden hareketle iletiler örtük bir şekilde verilmek istenmektedir. Sever (1998)'e göre çocuğun edebî metinlerle kurduğu iletişim öncelikle bir duygu ve fikir eğitimidir. İnsanın maceralarının hepsi yazarın his, fikir ve düş gücüyle beslenir; okura aktarılır. Bundan dolayı süreç içerisinde çocukta duyarlık oluşumu ve kültürel bilinçlenme sağlanır. Yazarın kurduğu dünyada, okur için ortaya koyduğu anlam evreninde insanın gerçeği vardır. Eflatun Cem Güney'in incelenen masalları da bu amaca uygun olarak yazılmış ve duyarlıklar bir kurgu içinde verilmiştir. Yazarın *Ak Gün Kara Gün* adlı eserinde: "Ağam, düşmez kalkmaz bir Allah! Bugünler de geçer inşallah, böyle zamanlarda birbirimizin elinden tutmayacağız da ne

vakit tutacağız? Müslümanız, elhamdülillah!” “Yükte hafif, pahada ağır işler teklif etmiş. Allahverdioğlu, bunları kulağının ardına atıp da kapıyı yüzüne kapayacak değil ya, nasıl olsa eli ayağı tutuyor.” cümlesinde insan ilişkilerine, iyilik yapma ve yardımlaşma iletilerini çıkarabiliriz.

Eserlerde geçen duyarlıkların çocukların anlam dünyasına uygun olduğu görülmüştür. Belirlenen 35 duyarlık konusunun 4’ü hariç diğerleri değişik miktarlarda eserlerde tespit edilmiştir. Bu doğrultuda incelenen eserlerin duyarlık konuları yönünden zengin olduğu tespit edilmiştir. Bu eserlerin okurlarda duyarlık konusunda farkındalık kazandırabileceği sonucuna varılmıştır. Eflatun Cem Güney’in eserlerinin duyarlık açısından bu kadar zengin olması çocukların gelişimi açısından oldukça yararlı olacağını düşündürmektedir. Çocukların kitap okuma sevgisinin ve alışkanlığının olduğu bu dönemde doğru iletiler içeren ve duyarlık konularında oldukça zengin olan bu eserlerle tanışmaları önem arz etmektedir.

Öğretmenler ve ebeveynler duyarlık eğitime katkıda bulunabilecek eserleri araştırmada belirtilen kategori yöntemini temel alarak belirleyebilirler. Araştırma bu konuda öğretmen ve ebeveynlere rehberlik edebilir. Eflatun Cem Güney’in diğer eserleri de araştırma konusu olabilir. Belirlenen eserler incelenirken araştırmada belirlenen duyarlıklar dışında zamana duyarlık, düşünceye duyarlık, inanca duyarlık, atasözleri ve deyimlere duyarlık, düş gücüne duyarlık konuları da tespit edilmiştir. Belirtilen kategoriler de kategori listelerine eklenerek çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Alamdar, S. G. & Süngü, A. (2017). Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut adlı kitabındaki masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. T. Şimşek, & B. Yıldız (Dü.), *IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda Sunulan Bildiri Kitabı içinde I. Cilt*, s. (301-315). İstanbul: Step Matbaacılık.
- Aras, M. (2022). *Tudem Edebiyat Ödüllü çocuk romanlarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi].
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk-gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 1(102), 29-32.
- Aslan, C. (2016). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türk Masal Dünyası Ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde*, (131-152). Ankara.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Asutay, H. & Çetiner, O. (2021). Keloğlan çizgi filminin Eflatun Cem Güney'in Açıl Sofram Açıl masalı ile karşılaştırılarak incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-7.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakırcı, N. (2014). Eflatun Cem Güney'in Masallar adlı kitabında yer alan metinlerde mitolojik unsurlar. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*,(4), 37-52.
- Baran, A. (2022). *Fatih Erdoğan'ın "Sihirli Kitaplar" serisinin duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. DOI: [10.3316/QRJ0902027](https://doi.org/10.3316/QRJ0902027)

- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli Okuma ve Kelime Hazinesi. *The Journal of International Social Research*, 11(60).
- Çinpolat, E. (2021). Gülten Dayıoğlu çocuk ve gençlik edebiyatı ödülleri'nde yılın romanı ödülünü kazanan eserlerin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 854-872.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 95-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pup/akukeg/issue/29342/313994> adresinden alındı
- Çolak, F. (2016). Çocuk edebiyatı materyali olarak folklorik ürünler ve eflatun cem güney'in bu konudaki görüşleri. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*, 1(2), 64-70.
- Daştan, N. (2012). *Eflatun Cem Güney'in halk bilimi ile ilgili çalışmaları*. [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 328797).
- Demir, N. (2019). *Değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek'e ait "Çile" adlı eserde kök değerlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 578422).
- Demircan, C. (2006). *Mektepli Gazetesi'nde Yer Alan Metinlerin İçeriğinin, Çocukların Bilişsel ve Ahlaki Gelişimlerine Katkısı*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Durbilmez, B. (2015). Eflatun Cem Güney'in Dede Korkut Masalları'na metinler arası bir yaklaşım: Kan Turalı örneği. *Millî Folklor*, (108), 165-179.
- Düzgün, D. (2013). Eflatun Cem Güney'in Erzurumlu Emrah ile ilgili çalışmaları. *Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 149-158.
- Emiroğlu, S. (2005). *Eflatun Cem Güney'in eserlerinde dil ve çocuk eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 162932).
- Ercan, H. (2022). *Nurgül Ateş'in çocuk hikayelerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 717721).
- Eryeşil, O. (2015). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinde evrensel değerler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 419277).
- Etoğlu Kibris, P. (2019). *Çocuk edebiyatı eserlerinin duyarlılık eğitimi bağlamında incelenmesi: Gülten Dayıoğlu örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 607555).
- Evsen, K. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'in çocuk şiirleri ve masallarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 578058).
- Göktürk, A. (1998). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaplan, O. (2012). *Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masalların çocuklarda karakter eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 333334).

- Karakuş Aktan, E. N. (2019). Duyarlık eğitiminde çocuk yapıtlarının yeri. S. KARAGÜL (Dü.), *Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı* içinde (s. 178-179). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Karakuş Tayşi, E. (2019). Sevim Ak'ın öykülerinin duyarlılık eğitimi açısından incelenmesi. *19(19)*, 303-324.
- Lüle Mert, E. (2009). *Türkçe'nin söz varlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 250020).
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki kayıp mültecilerin izinde duyarlılık eğitimi. *Türkiyat Mecmuası, - Journal of Turkology*, 30(1), 161-179.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy çev.ed.). (1.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ozan, M. (2015). Eflatun Cem Güney'in kalemiyle fantastik kurgulama: "sanat masalı". *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(20), 164-182.
- Özbilen Demirtaş, E. (2021). *Koray Avcı Çakman'ın öykü ve romanlarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 685562).
- Özçelik, A. O. (1998). Duyarlık eğitimi. *İstanbul Üniversitesi, İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 9 (31), 18-27.
- Özdemir, E. (2013). *Sözcüklerin Vicdanı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Pegem Akademi.
- Saltık, O. (2016). *Derlenmiş Masallar ile Kurgulanmış Masalların çocuğa göreliği* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S. (1998). *Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. Yaşadıkça Eğitim*.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tokcan, F. (2017). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481294).
- Tursun, G. (2019). *Serpil Ural'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir . (Tez No. 598111).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The child should be encouraged to read and research by the environment at an early age. The most important element that supports the development of the individual is children's books. These books are helpful in the development of language skills and active vocabulary in children from pre-school, and in the child's ability to explain himself correctly (Çetinkaya, Öksüz & Öztürk, 2018). Therefore, children should be introduced to children's books at an early age (Demircan, 2006). Children's literature has a great importance in the context of giving sensitivity to children. In order to develop the individual's sensitivity, it should be started from the early stages of childhood. Therefore, the child is reached with the best children's literature products. Children's literature products in terms of sensitivity education; It should enable the child to direct the child to the good and the right thing, to know himself and the people around him, to understand the emotions he experiences, that is, to empathize. Raising individuals with character from every field, raising awareness of individuals, socialization, reaching the ideal level of societies, social solidarity and cooperation can only be realized through values (Demir, 2019).

As a result of the literature review, it was seen that there are studies investigating the suitability of children's literature for sensitivity education. Aslan (2013), in his study named child/youth literature in developing sensitivity and ideas; "Sensitivity" examined between "sensitivity education" and children's literature and sensitivity education; Alamdar and Süngü (2017) examined the tales in Nazım Hikmet's Sevdalı Bulut in terms of sensitivity training. Karakuş Tayşi (2019) analyzed Sevim Ak's stories in terms of sensitivity training; Aslan (2019) examined the relationship between children's literature and sensitivity education. Evsen (2019) examined Mustafa Ruhi Şirin's children's poems and fairy tale books in terms of sensitivity training; Özbilen Demirtaş (2021) examined Koray Avcı Çakman's books in terms of sensitivity training. Karakuş Aktan (2019) examined the relationship between children's literature and sensitivity education; Çinpolat (2021) dealt with the works of Gülten Dayıoğlu, which won the novel of the year award in the literary awards, in the context of sensitivity education. Among the various literary genres, one of the genres that attracts the attention of children is fairy tales. As a result of the literature review, no study was found in terms of sensitivity and sensitivity training in the works of Eflatun Cem Güney.

For this reason, the main purpose of the research is to examine the fairy tales of Eflatun Cem Güney (Emiroğlu, 2005), who received the title of "Fairy Tale tale" due to his studies on fairy tales in the world and in Turkey, in the context of sensitivity education. Qualitative research method was used in the research because the data obtained from the works of Eflatun Cem Güney were interpreted and evaluated with a qualitative approach. In the process of examining the data, document analysis was used. Eflatun Cem Güney's 20 tales constitute the material of this research. Used in the works of Etoğlu Kibris (2019), Karakuş Tayşi (2019), Alamdar and Süngü (2017), Aslan (2013, 2016); The categories that the researcher changed by taking expert opinion were named. Data were collected with the created sensitivity categories. The sensitivity categories were first determined by Aslan (2013, 2016) as 14 categories. Alamdar & Bayonet (2017); based on the sensitivity categories in Aslan's (2013, 2016) studies, 18 categories were created. Karakuş Tayşi (2019); Aslan (2013, 2016) created 29 sensitivity categories, taking into account the work of Alamdar & Süngü (2017). Etoğlu Kibris (2019); Taking into account the works of Aslan (2013, 2016), Alamdar & Süngü (2017), and Karakuş Tayşi (2019), 35 sensitivity categories were created. In terms of making the study more comprehensive, these 35 sensitivity categories constitute the sensitivity category of the study. The data obtained in the research were analyzed using the descriptive analysis method. Eflatun Cem Güney's 20 tales were examined in terms of sensitivity.

When the data were analyzed, in 19 of the 20 fairy tales, family members were included 94 times and human emotions 120 times. In 18 of them, being hopeful and sensitivity were included 57 times. In 17 of them, sensitivity to personal characteristics was included 49 times. Sensitivity to human relations was included 41 times in 16 of them. Sensitivity to human happiness was included 33 times in 14 of them. In 13 of them, love is mentioned 30 times, right, law and justice 32 times. In 11 of them, sensitivity to doing good was included 38 times. In 10, sensitivity to cooperation was included 12 times, sensitivity to honesty 25 times, sensitivity to death 26 times. Sensitivity to animals was included 28 times in 8 of them. In 7 of them, sensitivity to social peace 9 times, sensitivity to labor and hard work 12 times, sensitivity to basic life needs 21 times, sensitivity to social norms 7 times. Sensitivity to women was given 8 times in 6 of them. In 5 of them, sensitivity to sharing was included 8 times, sensitivity to nature 12 times, sensitivity to being self-confident 14 times, sensitivity to being selfless 7 times. In 4 of them, sensitivity to poor people was included 6 times, sensitivity to health 5 times, sensitivity to freedom 7

times, friendship-friendship 8 times. Gender equality was included twice in 3 of them. In 2 of them, linguistic sensitivity was included twice, and peace sensitivity was included twice. In one of them, sensitivity to science was included twice and reading a book was included twice. The works of the artist, which he kneaded with his feelings, thoughts, imagination, knowledge and sensations, show the readers their prejudices, mistakes, weak situations, being sensitive to the positive and negative issues that exist in our lives, etc. should make the subjects feel (Aslan, 2019). It is seen that Eflatun Cem Güney, whose works are examined, reflects these issues to his works. Works about children's literature are important for the development of children. In order for children to acquire correct behaviors and express themselves in an understandable way, the books they will read should be compatible with their development. It should contribute to the correct and understandable transfer of educational messages in children's books and the development of correct behavior in children. According to Sever (2015), children's internalization of a work depends on identifying with the hero in the work and being able to feel what the hero is going through. Eflatun Cem Güney's tales are considered useful in terms of the messages he carries, in terms of making the children feel the messages of sensitivity education. There are different plots and different messages in the twenty works of Eflatun Cem Güney examined. In these tales, different sensitivities are seen. In the books addressed for children, it is desired to implicitly convey messages based on the principle of appropriateness to the child. According to Sever (1998), the child's communication with literary texts is primarily an emotional and intellectual education. All of human adventures are fed by the author's feelings, ideas and imagination and are transferred to the reader, so in the process, the child's sensitivity and cultural awareness are provided. In the world created by the author, in the universe of meaning that he reveals for the reader, there is the truth of man.

The analyzed tales of Eflatun Cem Güney were also written in accordance with this purpose and the sensitivities were given in a fiction. In the author's work called Ak Gün Kara Gün: "My brother, a God who never gets up! I hope these days will pass, in times like these, we will not hold each other's hand, but when we, Alhamdulillah will, we are Muslims!" He offered work that was light in the load and heavy in the price. Allahverdiöglü is not going to throw these things behind his ear and shut the door in his face; anyway, he can take care of himself, anyway: We can extract the messages of doing well and helping people in human relations. It has been seen that the sensitivities in the works are suitable for children's world of meaning. Except for 4 of the 35 sensitivity issues identified, the others were detected in different amounts of works. In this direction, it has been determined that the works examined are rich in terms of sensitivity issues. It has been concluded that these works can raise awareness about sensitivity in the readers. The fact that Eflatun Cem Güney's works are so rich in sensitivity is thought to be very beneficial for the development of children. In this period when the love and habit of reading books is formed, it is important for children to meet these works, which contain correct messages and are very rich in sensitivity.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1703-1709, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

HAYAL GÜCÜNÜN İKİ FARKLI YÜZÜ: BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK VE FANTASTİK*

Cemal Melik DIVARCI**

Abdullah ŞENGÜL***

Geliş Tarihi: 19 Haziran 2023

Kabul Tarihi: 23 Ağustos 2023

Öz

18. yüzyılda Fransa’da ortaya çıkan fantastik edebiyat, fantezilerin ve hayal gücünün ürünüdür. 20. yüzyılda Güney Amerika edebiyatında popüler hâle gelen büyülü gerçekçilik ise fantastik unsurları gerçek bir zemine yerleştiren akımdır.

Modern çağlarda gerçeklerden uzaklaşıp hayallere kaçma isteği pek çok edebî esere yansımıştır. *Game of Thrones*, *Lord of The Rings*, *Harry Potter* gibi popüler eserlerle son asırda etkisini daha da hissettiren fantastik edebiyat bilinmeyene yolculuk yaparken; *One Hundred Years of Solitude*, *Life of Pi*, *Perfume: The Story of a Murderer* gibi eserlerle adını duyuran büyülü gerçekçilik bilinen dünyayı bilinmezlikle buluşturur. Fantastik edebiyatta: John R. R. Tolkien, Joanne K. Rowling, Ursula K. Le Guin gibi isimler öne çıkarken büyülü gerçekçilikte Julio Cortázar, Haruki Murakami, Gabriel García Márquez bilindik yazarlardır.

Bu çalışmada birbiri ile karıştırılan fantastik ve büyülü gerçekçilik, benzer ve farklı yönleriyle anlatılacaktır. İki türün özellikleri verilerek okurun bir edebî eserin fantastik mi yoksa büyülü gerçekçi mi olduğuna karar vermesine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, roman, fantastik, büyülü gerçekçilik.

TWO DIFFERENT SIDES OF IMAGINATION: MAGICAL REALISM AND FANTASY

Abstract

Originating in 18th century France, fantastic literature is the product of fantasy and imagination. In the 20th century, magical realism, popularized in South American literature, is a movement that places fantastic elements on the ground of reality.

In modern times, the desire to escape from reality and escape to dreams has produced many literary works. While fantastic literature, which has made its influence felt even more in the last century with popular works such as *Game of Thrones*, *Lord of The Rings*, *Harry Potter*, journeys into the unknown; magical realism, which has made its name with works such as *One*

* Bu makale “Türk Edebiyatında Fantastik Hikâye (1980-1990)” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, cemalmelik@hotmail.com.

*** Prof. Dr.; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, asengul@nevsehir.edu.tr.

Hundred Years Of Solitude, Life of Pi, Perfume: The Story of a Murderer, brings the known world together with the unknown. In fantastic literature: John R. R. Tolkien, Joanne K. Rowling, Ursula K. Le Guin, while in magical realism Julio Cortázar, Haruki Murakami, Gabriel García Márquez are well-known authors.

In this study, fantasy and magical realism, which are often confused with each other, will be explained in terms of their similarities and differences. By giving the characteristics of the two genres, it is aimed to contribute to the reader to decide whether a book is fantastic or magical realism while reading a literary work.

Keywords: Literature, novel, fantasy, magical realism.

Giriş

Türk edebiyatında büyü ve gerçekçilik ve fantastik üzerine yapılan çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Dünya edebiyatında çokça okunan bu denli popüler türlere dair kuramsal incelemelerin Türk edebiyatında daha yoğun olması gerekmektedir. Özellikle bu iki türü karşılaştıran çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Literatürdeki eksiklik okurların bu iki türü birbiri ile karıştırmalarına neden olmaktadır. Büyü ve gerçekçilik ve fantastiğe dair özelliklerin ve farklılıkların ortaya konması ile bu karmaşanın önüne geçilmek istenmektedir.

İnsanoğlu bilinmeyen dünyalara, hayal ürünü nesnelere ve yaratıklara ilgi duyabilmektedir. Bu ilgiyi ileri seviyeye taşıyan yazarlar çocukken dinledikleri ninnilerle, anlatılan masallarla ve okudukları hikâyelerle kendi hayal dünyalarını zenginleştirebilir. Kimi yazarlar hayal gücünün sınırlarını zorlayıp yaşadığımız dünyadan bambaşka bir dünya yaratıp fantastik kitaplar yazar. Kimi yazarlar ise bilindik mekânları, içinde bulunduğumuz dünyayı büyüyle buluşturur, yani büyü ve gerçekçilikle birleştirir.

Son yıllarda fantastik edebiyatta Tolkien, Rowling, Ursula Guin gibi isimlerin eserleri öne çıkarken büyü ve gerçekçilikte Cortázar, Murakami, Márquez gibi yazarların kitapları öne çıkmaktadır. Özellikle *Game of Thrones, Lord of The Rings, Harry Potter* serileri çok okunmuş ve ardından sinemaya uyarlanmıştır. Yine büyü ve gerçekçi yazarların kaleme aldığı *One Hundred Years Of Solitude, Life of Pi, Perfume: The Story of a Murderer* adlı eserler dünyada ses getirmiştir.

Fantastik olarak bildiğimiz bir eser büyü ve gerçekçi, büyü ve gerçekçi olduğunu düşündüğümüz bir eser ise fantastik olabilir. Bu çalışmada büyü ve gerçekçi ve fantastik eserlerin özelliklerinden bahsedilerek benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulacaktır. Farklılıkların ortaya konması ile okurun iki tür arasında bir ayrım yapmasına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

1. Bir Edebî Tür Olarak Fantastik

Jean-Luc Steinmetz, *Fantastik Edebiyat* adlı eserinde kelimenin etimolojisini yapar. Bu sözcük Latince kökenlidir. “Phantasein” kelimesi görünmek, görünür olmak, kendini göstermek gibi anlamlar taşır. Hayal anlamına gelen “phantasma” zamanla, sıfat anlamına gelen “fantastique” kelimesine evrilir (a.g.e., 2006, s. 7-8). Kelimenin bir edebî türe isim olması 19. yüzyılı bulur. 1863’te Fransız yazar Émile Littré, sözlüğünde (*Dictionnaire Historique de la Langue Française*) “fantastik öykü” tanımını ilk kez yapmıştır (a.g.e.,1993, s. 3725).

18. yüzyılda doğan ve kökeni mitolojiye kadar uzanan fantastik edebiyat doğüstü olayları, gerçek dışı mekânları, hayaletleri, büyülerini, ruhları ve yaratıkları içine alan bir edebî

türdür. Johann W. Goethe, Umberto Eco, Guy de Maupassant, Edgar Allan Poe gibi yazarlar akıl ile gizem olgusunu karşı karşıya getirerek bu türe katkı sağlamıştır (Ertem, 2006, s. 11-12). Fantastik, insanın bilinmeyene olan merakıyla ortaya çıkmıştır. 18. yüzyılda Fransız yazar Cazotte'un *Âşık Şeytan* adlı eseri fantastik edebiyatın ilk örneği kabul edilmektedir. Tuhaf olayları alışılmışın dışında farklı bir biçimde yansıtan fantastik, heyecanı ve gerilimi yüksek bir türdür. Okura farklı bir atmosfer yaşatarak farklı bir etki uyandırır (Todorov, 2013, s. 94). Bu etkileyici atmosferin sebebi günlük hayatın dışında yeni ve farklı bir dünyanın okura yansıtılmasıdır. Elfler, goblinler, devler, ejderhalar, büyücüler kısacası insan dışı varlıkların eserlerde yansıtılması da bu farklı etkinin sebepleri arasındadır. Eserlerde yaşanan olağanüstülükler okurda merak ve korku hissi uyandırabilmektedir.

Fantastik türü sistemli bir biçimde inceleyen Todorov' a göre kararsızlık fantastiğin ilk şartıdır (Todorov, 2013, s. 31). "Neredeyse inandım." cümlesi fantastiğin temelini ifade eder. Fantastik metinde bir kahramanın yaşadığı kararsızlık, onunla özdeşim kuran okurun hikâyedeki kişilerin dünyasına katılımını gerektirir (Ertem, 2006, s. 19). Yani okuyucu anlatılan olaylar karşısında bir anlam belirsizliği yaşamalıdır.

Fantastik: "Kararsızlık süresi kadardır. Algıladıkları şeyin, paylaşılan düşüncenin tanımladığı biçimiyle gerçeklik olup olmadığına karar vermek zorunda kalan okuyucunun ve öykü kişinin ortak kararsızlığı. Öykünün sonunda öykü kişisi değil de okuyucu yine bir seçim yapar, çözümlerden birini benimser ve fantastiğin dışına çıkar. Gerçekliğin yasaları olduğu gibi duruyor ve anlatılan olayları açıklamaya yarıyorsa yapıt başka bir türe girer, tekinsiz türe. Aksine okuyucu, olayı açıklamak için yeni doğa yasalarını kabul etmek durumundaysa olağanüstü türe girmiş oluruz" (Todorov, 2013, s. 47). Todorov fantastiği tekinsiz, saf tekinsiz, olağanüstü fantastik, saf olağanüstü gibi alt başlıklara ayırır. Tekinsiz fantastikte olaylar bilinmezlik taşır. Olağanüstü fantastikte ise doğaüstü olaylar ve kişiler yer almaktadır. Saf tekinsiz ve saf olağanüstü kavramları ise türün daha fazla tekinsiz ya da daha fazla olağanüstü olduğunu ifade etmek için kullanılır.

Fantastikte okur eserin hayal ürünü olduğu düşüncesine sahiptir. Todorov'a göre hayvanların konuştuğu bir fabl okuyan okuyucu bununla ilgili şüphe duymaz (Todorov, 2013, s. 47). Bu metnin alegorik olduğunu bilir, bu bilinçle eseri okumaya devam eder. Fakat fantastikte okur her zaman kararsızlık içerisinde.

Fantastik edebiyatın kaynakları: mitler, destanlar, söylenceler ve halk hikâyeleridir (Yonar, 2011, s. 10). Fantastik bir kitabı okuduğumuzda, gerçek dünyadan uzaklaşmaya başlarız. Artık çok farklı bir evren bizi karşılamaktadır. Bu dünyada elfler, cüceler, yaratıklar ve pek çok gizemli tür vardır. Tüm bu varlıklar yazarların uçsuz bucaksız hayal gücünün ürünüdür (Uslu, 2008, s. 6). Bu dünya gerçek üstü bir dünyadır. Bu olağanüstülüklerin yanında aşk, siyaset, savaş, açlık, yıkım, yalan kısacası gerçek hayattan izler vardır. Tüm bu insani duygularla fantastik unsurlar birleşmektedir. Örneğin *Game of Thrones*'ta göklerde ejderhaların uçtuğu fantastik bir dünyada yedi farklı bölge ve tek bir amaç vardır. Bu amaç tüm bölgelerin tek kralı olmaktır. Aşk, cinayet, hırs, entrika kısacası insani duygular fantastik bir evrende yaşanmaktadır.

Fantastik edebiyatın komşu olduğu türleri (büyülü gerçekçilik, gotik, bilimkurgu gibi) Todorov tekinsiz, saf tekinsiz, olağanüstü fantastik, saf olağanüstü diye ayırt etmişti. Bu değerlendirmeyi göz önüne aldığımızda garip sayılan ve olağandışı olayların da fantastik

edebiyattan ayrı değil bunun içinde bir öge olarak kullanıldığını görmekteyiz. “Dünyada ve ülkemizde gerçekçi edebiyat, baskı ortamlarının verdiği bunalımla hayaller âlemine sığınıp kurtuluşu nesnel gerçekten kaçmakta bulmuştur. Açık açık söylenemeyecek olanlar belirli alegorilerle, hayal âlemlerine, rüyalara, sembollere, cinlere, perilere, vampirlere, uyuşturucunun verdiği etkilere yüklenmiştir” (Ayar, 2010, s. 19).

Tüm zamanların en çok okunan romanlarından, olağanüstü fantastik örneği *Lord of The Rings*'te elfler, cüceler, orklar ve insanlar yaşamaktadır. Tüm bu ırklara hükmetmek için Lord Sauron tarafından yaratılan yüzüğe sahip olmak en büyük amaçtır. Büyünün ve olağanüstülüklerin hüküm sürdüğü bu dünya tamamen fantastik unsurlarla biçimlendirilmiştir.

Fantastik kültürel bir olgudur. İçerisinde bulunduğu toplumdan izler taşımaktadır. Peri masallarındaki yaratıklar, cinler, periler, mucizeler fantastiğe kaynaklık etmektedir. İnsanın doğaüstü güçlerle doğaya egemenlik kurma düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Doğaüstü olaylar masal geleneğinin olmazsa olmazıdır (Todorov, 2013, s. 39).

Fantastik türde hayalet, vampir, canavar gibi olağandışı varlıklarla büyü-uçma-yer değiştirme gibi eylemler birlikte işlenmektedir. Dünya edebiyatının yaygın roman serilerinden *Harry Potter*'da genç bir büyücünün kötülükle mücadelesine şahit oluruz. Büyücüler ve cadılar tarafından kurulan Hogwarts Okulu'nda eğitim alan Harry seri boyunca Lord Voldemort'la mücadele etmektedir. Eserde büyü, uçma, yer ve kılık değiştirme gibi fantastik edebiyatta görülen eylemlere sıklıkla şahit olunmaktadır.

2. Bilinenden Bilinmeyene: Büyülü Gerçekçilik

Latin Amerika Edebiyatı'nda 1960'lı yıllarda “boom” adı verilen bir hareket ortaya çıkmıştır. Roman türünü içine alan bu tür kısa sürede okur kitlesinin artmasıyla dünyaya yayılmıştır. Büyülü gerçekçilik hoşgörü içeren bir türdür. Çünkü dünya edebiyatında kısa süre içerisinde kendine yer edinmiştir. Büyülü gerçekçilik “Fantastik bir eylemi gerçekçi bir tarzda betimlemek” (García, 2010, s. 31) biçiminde ifade edilebilir. Akımın önde gelen yazarlarını şu şekilde sıralayabiliriz: Julio Cortázar, Mikhail Bulgakov, Haruki Murakami, Gabriel García Márquez...

Türkçede “büyülü gerçekçilik”, “büyüleyici gerçekçilik”, “harika gerçekçilik” olarak ifade edilen kelimeler bu türden bahsedilirken en çok kullanılan terimler arasında yer almaktadır. Büyülü gerçekçilik için oldukça basit bir tanım yapılabilir: “Olağan ve sıradan olanın, anlatı içinde yadırgatıcı özellikler sergilemeden olağanüstü ve sıra dışı ile harmanlanarak sunulmasıdır” (García, 2004, s. 31). Büyülü gerçekçilik, başka bir akım içinde birlikte kullanılamayacak farklı dünyaları bir arada bulundurur ve bunların kaynaşmasını sağlar. Gerçek ve gerçek dışı türlerin bir arada bulunduğu büyüülü gerçekçilik melez bir yapıdadır.

Söz gelimi *Yüzyıllık Yalnızlık*'ta Macondo köylülerinin yaşantısına şahit oluruz. Sömürgeciliğin, akraba evliliğinin, sosyal ilişkilerin ve pek çok şeyin eleştirildiği eserde çeşitli lanetler vardır. Aurelina yasak aşk yaşadığı kişinin teyzesi olduğunu öğrenir ama artık çok geçtir, lanetlenmiştir. Domuz kuyruklu çocukları olur, et yiyen karıncalar evi basar. Tasvir edilen gerçek bir dünyada, gerçek insanların başına fantastik olaylar gelir.

Edebiyatın, hayallerle gerçekleri birleştirerek yeni bir dünya yaratma gücüne sahip olduğunu düşünen İtalyan yazar ve eleştirmen Massimo Bontempelli, büyüülü gerçekçiliği edebiyatta uygulayan ilk kişi olarak kabul edilmektedir (Walter, 1993, s. 13).

Büyülü gerçekçi kitaplar masal dünyasını gerçek bir hayatta yaşatmaya çalışır (Bowers, 2004, s. 22). Mucizeler ilginç bir atmosferde gerçekleşir. Nesnelere, kişiler birden ortadan kaybolabilir. Bir anda hayaletler ortaya çıkabilir. Büyülü gerçekçilikte sıra dışı olaylar gerçekleşir.

Pi'nin Yaşamı'nda Pi ve ailesi hayvanlarını yükleyip Hindistan'dan Kanada'ya daha iyi şartlarda yaşamak için gemiyle yola çıkar. Bir fırtına sonucunda Pi, bir salda Bengal Kaplanı ile baş başa kalır. Sıra dışı olaylarla ve mucizelerle dolu eser aynı zamanda psikolojik bir savaşı yansıtır.

Büyülü gerçekçi yapıtlarda bir karakter ya da bir anlatıcı olağanüstü unsurları doğal bir şey gibi anlatır, hatta anlatılanların doğal durması için ayrıntıya girer (Arargüç, 2016, s. 98). Büyülü gerçekçi eserlerin akılla algılanması güçtür. Okurda iki farklı duygu meydana gelir. Kimi okur yaşanan büyülü olayları doğal karşılayıp gerçek gibi görürken kimi okurda ise bunların gerçek olmadığı düşüncesi hâkimdir.

3. Hayal Gücünün İki Farklı Yüzü: Büyülü Gerçekçilik ve Fantastik

Gelenekten kopuş her iki edebiyatın da ortak özelliğidir. Büyülü gerçekçilikte yaratıklar Latin Amerika Kültürü'nden izler taşıırken fantastik edebiyattaki gerçek dışı varlıklar ise âdeta laboratuvar ortamında yapay bir şekilde yaratılmıştır.

Korku iki türde de kendisini hissettirir. Fantastik edebiyatta korku bilinmezlik kaynaklıyken büyülü gerçekçilikte korku doğal bir sürecin parçası olarak ele alınmaktadır. Fantastik edebiyatta zaman şimdiki zamandır. Geçmiş, zaman zaman başvurulmuş bir başvuru noktası gibidir. Büyülü gerçekçilikte ise zaman olayın geçtiği zamandır. Yani zamanda bir belirsizlik vardır (Garcia, 2010, s. 59-60). Bu iki edebiyatta belirli açılardan bir ayırım olsa da zaman içerisinde yazarlar her iki akımın özelliklerini yansıtan eserler yazmıştır.

Bilinmeyene karşı hissedilen huzursuzluk iki türde de kendini hissettirir. Polisiye unsurlar, meydan okuma ve korku fantastik edebiyatta bir arada verilir. Metin polisiye bir süreçten bahseder gibi ilerler. Büyülü gerçekçilikte ise bilinmeyen işlenmesi doğal bir süreçtir (Garcia, 2010, s. 59). Bu açıdan bakıldığında bilinmeyene karşı merak unsurunun fantastikte daha canlı tutulduğu ifade edilebilir.

Büyülü gerçekçilik, fantastik ve gerçekçiliğin alaşımı gibidir (Walter, 1993, s. 14). Latin Amerika Edebiyatında ortaya çıkmış büyülü gerçekçilikte fantastik aksine gerçek olmayanlar gerçek gibi algılanıp doğal hâle gelir. Bu durumda Latin Amerika halkının hayal gücü ve kültürel zenginliği etkilidir.

Benzerliklerin dışında iki tür arasında büyük farklılıklar vardır. Büyülü gerçekçilikte yaşananlar olduğu gibi kabul edilirken, fantastik edebiyatta olayların araştırılması gerekmektedir. Ayrıca fantastik edebiyat bizde huzursuzluk duygusu yaratan tuhaf olayları açıklamaya çalışırken büyülü gerçekçilik öznel, büyülü ya da bilinçaltında yatan başka bir biçimini sunmaya çalışmaktadır.

İki türün karşılaştırılması adına örnek vermek etkili olacaktır. “Eğer bir hayalet kahvaltıda masanıza oturur ve siz de korkar, dehşete düşerseniz bu [türce] korku ya da fantastik olur. Ancak siz, ‘Ah bir hayalet; lütfen şu reçeli bana uzatır mısınız?’ dedikten sonra hayalet: ‘Benim büyükannem çok güzel soğan reçeli yapardı.’ der ve siz buna karşılık ‘Saçmalama, soğanın reçeli yapılmaz!’ dersanız, işte o zaman anlatı büyülü gerçekçi olur” (Erdem, 2011, s. 175-176).

Bu örnek temel alınırsa büyülü gerçekçilik için oldukça basit bir tanımlama yapılabilir: Büyülü gerçekçilik sıradan olanın, anlatı içinde yadırganabilecek özellikler sergilemeden olağanüstü ve sıra dışı ile harmanlanarak sunulmasıdır.

Büyülü gerçekçi edebiyat fantastik edebiyatın aksine bozucu ve yıkıcı bir etkiye sahiptir (Bowers, 2004, s. 63). Çünkü bu türde büyü ve gerçek birbirinin yerini alır, zaman zaman yer değiştirir. Büyü ve gerçek arasındaki sınır belirsizleşir iç içe geçer. İki zıt kavram tek bünyede birleşir.

Büyülü gerçekçi edebiyatı fantastik edebiyattan ayıran en önemli özelliklerden biri de onun gerçek dünyada geçmesidir. Bu özelliğiyle kaçış edebiyatı olarak adlandırılması mümkün değildir (Arargüç, 2016, s. 98). Fakat fantastik edebiyat için kaçış edebiyatı diyebiliriz. Gündelik hayatın zorluklarından ve sıkıcılığından bunalan okur fantastik bir eserin dünyasına kaçmak isteyebilir. Fantastik edebiyat için zaman zaman ifade edilen bu kavramın eleştirel bir amaçla kullanıldığı söylenebilir. Çünkü kaçmak gerçeklerle yüzleşmekten korkmak gibi görülmektedir.

4. Sonuç

Büyülü gerçekçilik Latin Amerika'da, fantastik Fransa'da ortaya çıkmış bir edebî türdür. Fantastik edebiyatta zaman, mekân, kişiler tamamı ile hayal ürünü ve gerçek dışıyken büyülü gerçekçilikte doğaüstü olaylar bilinen ve gerçek mekânlarda geçmektedir.

Karakterlerin olağanüstülükleri ve seçilen mekânlar bakımından fantastik ve büyülü gerçekçilik arasında büyük farklar vardır. *Pi'nin Yaşamı*'nda Kanada, Hindistan gibi ülkelerden söz edilirken eserin çoğu denizde geçer. Fakat *Yüzüklerin Efendisi*, Orta Dünya denen hayali bir mekânda geçmektedir. *Parfüm: Bir Katilin Hikâyesi*'nde başkarakter Jean-Baptiste, insanların gözünde yetim ve sıradan bir gençtir. *Yüzüklerin Efendisi*'nde ise Gandalf gibi bir büyücü vardır.

Büyülü gerçekçiliğin belirli sınırları varken fantastik türün ucu bucağı yoktur. Fantastik yazar hayal gücünün sınırlarını zorlar. Neticede büyü ve gerçekçilik gibi zıt kavramları birlikte taşıyan büyülü gerçekçilik bir tür gerçeklik ifade ettiği için okuru fantastikteki kadar şaşırtmaz. Ama fantastik edebiyatta yazar okuru şaşırtır. Ek olarak bilinmeyene karşı korku fantastik türde kendini hissettirirken büyülü gerçekçilikte korku unsuru geri plandadır.

Beslendikleri kaynaklar bakımından iki tür arasında farklılıklar vardır. Fantastik edebiyat mitlerden, destanlardan, söylencelerden ve halk hikâyelerinden izler taşımaktadır. Büyülü gerçekçilik ise Latin Amerika kültüründen beslenir. Latin Amerika coğrafyasının gelenekleri, hava durumu, giysileri, yemekleri, kullanılan eşyaları eserlerde işlenir.

Aralarındaki benzerlikleri bir kenara bırakırsak iki tür arasında büyük farklılıklar vardır. Bu sebeplerden ötürü iki türü ayrı değerlendirmek gerekir. Bu çalışmada her iki türün başka özelliklerinden yola çıkılarak aralarındaki fark gösterilmeye çalışılmıştır.

Kaynaklar

Arargüç, M. F. (2016). *Büyülü gerçekçilik ve Louis de Bernières'nin Latin Amerika üçlemesi*. Erzurum: Çizgi Kitabevi, 98.

Ayar, P. A. (2010). *Fantastik roman (1876-1960)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bowers, M. (2004). *Magic(al) realism*. Abingdon: Routledge.

- Erdem, S. (2011). Büyülü gerçekçilik ve halk anlatıları. *Milli Folklor*, (91), 175-188.
- Ertem, C. (2006). *Akşit Göktürk'ü anma toplantısı- yazında ve çeviride fantastik*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- García, A. T. (2010). *20. yüzyıl Latin Amerika öyküsü*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Littrê, Ê. (1873). *Dictionnaire historique de la langue Française*. Paris: Hachette.
- Steinmetz, J. (2006). *Fantastik edebiyat*. (Çev. Hasan Fehmi Nemli). Ankara: Dost Kitabevi.
- Todorov, T. (2013). *Fantastik*. (Çev. Nedret Öztokat). İstanbul: Metis Yayınları.
- Uslu, S. (2008). *Bulut denizi üzerinde bir gezgin*. Ankara: Gündüz Kitabevi Yayınları.
- Walter, R. (1993). *Magical realism in contemporary Chicano fiction*. Frankfurt: Vervuert Verlag.
- Yonar, G. (2011). *Türk edebiyatında fantastiğin kökenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Extended Abstract

Magical realism, which emerged in Latin America and fantasy which emerged in French literature are popular genres in world literature. More work needs to be done on these two genres both in our country and in the world. This article aims to support other articles and expand the subject.

Fantastic literature has made its impact felt in the last century with popular works such as Game of Thrones, Lord of The Rings and Harry Potter. Works such as One Hundred Years Of Solitude, Life of Pi, Perfume: The Story of a Murderer are the leading magical realist literature. In fantasy literature: John R. R. Tolkien, Joanne K. Rowling, Ursula K. Le Guin while in magical realism Julio Cortázar, Haruki Murakami, Gabriel García Márquez are well-known authors. Although all these authors and their works are admired by millions of people there have not been many studies on this field.

The fantasy story has a special place with its atmosphere and the emotions it evokes in the reader. Haunted castles, gloomy tombs, secret rooms, in short the fantasy story takes place in disturbing, sinister places. Strange events and beings appear (ghosts, hallucinations, spells, pacts with the devil, monsters, madness) causing fear in the main character and the reader. The boundary between the real and the unreal is blurred leading the protagonists to doubt what is happening. Fantastic literature: a mixture of the real and the imaginary with the disturbingly strange and mysterious.

Human beings may be interested in unknown worlds, imaginary objects and creatures. Writers who take this interest to the next level can enrich their own imagination with the lullabies they listened to as children the tales they were told and the stories they read. Some authors push the limits of their imagination and create a world completely different from the world we live in and write fantastic books. Other authors combine familiar places and the world we live in with magic in other words they combine magic with realism.

Both fantasy and magical realism are genres where it is difficult to define boundaries. Although both genres draw on genres such as fairy tales, folk tales and mythology they have different characteristics because they are written by very different authors. Each author has a unique fantastic and magical realist style. Both genres are also rich in imagination. Every work written increases the variety of works in this field.

Fantastic and magical realism are two genres that are often confused with each other. If the similarities and differences of these two genres are presented the reader can make the distinction between them in a simpler way. A work that we know as fantastic can be magical realist and a work that we think is magical realist can be fantastic. In this study the characteristics of magical realist and fantastic works will be mentioned and their similarities and differences will be emphasized. By revealing the differences it is aimed to contribute to the reader to make a distinction between the two genres.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1710-1737, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİN
VE METİNLERE AİT ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ***

Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU**

Emir Feridun ÇALIŞKAN***

Geliş Tarihi: 21 Aralık 2022

Kabul Tarihi: 24 Haziran 2023

Öz

Bu çalışmada, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde okutulan Özgün ve MEB Yayınlarına ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin alan yazınına uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın veri kaynağını benzeşik örneklem yoluyla seçilen ilgili kitaplar içerisindeki okuma metinleri ve metinlere ait etkinlikler (dokümanlar) oluşturmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla temel betimsel araştırma türünde desenlenmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Ders Kitabı Hazırlama Kılavuzunda Geçen Ölçütlerin (TTKB, 2022) araştırmacılar tarafından kontrol listesi hâline getirilmesiyle çalışmanın verileri toplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği, araştırmacıların kontrol listelerindeki ölçütlere verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılığın %94 bulunmasıyla sağlanmıştır. İç geçerlilik, veri toplama araçlarındaki ölçütlere alan yazını destekli cevap verilmesiyle ve araştırmacıların ulaştığı verilerin karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır. Dış geçerlilik, çalışma sürecinin detaylı anlatımıyla başka araştırmacıların da aynı adımları izleyerek uygulayabileceklerinin gösterilmesiyle sağlanmıştır. Erişilen veriler, betimsel analiz kullanılarak “(n=...)” şeklinde çözümlenmiştir. Sonuç olarak dokümanların gerekli ölçütleri barındırmaları açısından birtakım eksiklikleri olduğu; bunların kullanıma aykırı engeller olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, Türkçe, metin, etkinlik.

**INVESTIGATION OF READING TEXTS AND ACTIVITIES
RELATED TO TEXTS IN PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE
TURKISH COURSE BOOKS**

Abstract

This study assessed the suitability of the reading texts and activities in the fourth-grade Turkish textbooks published by Özgün and the Ministry of National Education for 2021-2022. The books were selected using affinity sampling. The study adopted a basic descriptive research design based on a qualitative approach. The researchers transformed the criteria outlined in the

* Bu makalenin bir bölümü TRB2 INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL SCIENCES-II kongresinde özet bildiri şeklinde sunulmuştur.

** Arş. Gör.; Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, f.akgul@alparslan.edu.tr.

*** Dr. Öğr. Üyesi; Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ef.caliskan@alparslan.edu.tr.

Guidelines for Textbook Preparation of the Board of Education and Discipline (BEI, 2022) into a checklist. Reliability was established by confirming a 94% consistency rate among the researchers. Internal validity was upheld by addressing the criteria with literature-backed support and cross-comparing the data. External validity was assured by explaining the research process and demonstrating its replicability for other researchers to apply through a step-by-step approach. The data were analyzed using descriptive analysis. The findings revealed several deficiencies in how the documents incorporated the criteria. Nevertheless, these shortcomings do not act as barriers to their usability.

Keywords: Textbook, Turkish, text, activity.

Giriş

Öğretim programlarındaki kazanımlar aracılığıyla öğrencilerin edinmeleri hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerin sunulmasında materyal kullanımı oldukça önemlidir. Bu süreçte okullarda en yaygın başvurulmuş materyallerin ders kitapları olduğu ifade edilmektedir (Karaca, 2011; Önal ve Kaya, 2006; Taş ve Minaz, 2022; Ulusoy, 2015). Ders kitaplarının eğitim faaliyetinin merkezinde yer almalarının ve geçmişten günümüze kadar yerlerini korumalarının sebepleri, güncel gelişmelere bağlı olarak kolaylıkla yenilenebilen kaynaklar olmaları; öğrencilerin ne öğreneceklerini, öğretmenlerin neyi ve nasıl öğreteceklerini görmelerine olanak tanınmaları; kullanımlarının ve erişilebilirliklerinin kolay olması; maliyetinin devletin yetkili kuruluşları tarafından karşılanması; öğretim programlarındaki kazanımları toplu hâlde içlerinde barındırmaları; kazanımları görsellerle desteklenmiş metinler aracılığıyla sunmaları ve öğrencilerin kazanımları edinme durumlarını tespit etmeye yönelik ölçme-değerlendirme soru formları bulundurmalarıdır (Arslan Özer vd., 2019; Güzel ve Şimşek, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2021; Taş, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne (2021) göre ders kitapları, bir derse ait bilgilerin öğrencilere aktarılması sürecinde öğrencilerin yaşlarına ve bilgi düzeylerine uygun, öğretim programları esas alınarak hazırlanan ve kullanımı en yaygın olan basılı öğretim materyalleridir. Bir başka deyişle, ders kitapları öğretim programlarıyla öğrenciler arasında aracılık rolü üstlenmektedirler (Gelfman vd., 2004). Ders kitapları yalnızca öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yol gösteren yardımcı kaynaklar değil; öğretmenlerin de sınıf içi uygulamalarına rehberlik eden başat ders materyalleridir (Esen, 2003). Öğretim programlarının içeriğini öğretim ilkelerine uygun şekilde sunan tıpkı basılı materyaller olarak adlandırılan ders kitapları, öğrenmeyi kolaylaştıran ve dersin içeriğini oluşturan kazanımların edinilmesini sağlayan çeşitli metinleri, etkinlikleri, örnekleri ve alıştırmaları barındırmaktadırlar (MEB, 2012). Bu bilgiler ışığında ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde önemli bir yeri olduğu (McGrath, 2013) söylenebilir. Bu durumu çoğu öğretmenin öğrencilerinin öğrenmesini hedefledikleri konuların öğretimine dair düzenlemeyi ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri ve diğer içerikleri dikkate alarak yapmaları örneklendirmektedir (Kızılçaoğlu, 2003; Kurtde-Fidan ve Gedik, 2019). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri ve akademik alanların tümündeki başarıyla doğrudan ilintili konu alanlarından biri de ana dili öğretimidir (Sara Kuzu ve Durna, 2020). Ana dilde kazanılan yetkinliğin başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerdeki başarıyı da artıracığı söylenebilir. Ana dil konu alanı kapsamında yer alan dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde çoğu zaman Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve metinlere ait etkinlikler temel alınmaktadır (Sara Kuzu ve Yalçınalp, 2023; Yalçınkılıç, 2010). Dinleme /

izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindeki dört temel dil becerisinin kazandırılmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılması (Çiftçi vd., 2007; MEB, 2019) ana dili öğretiminin Türkçe ders kitaplarının ve ders kitaplarındaki metinlerin nitelikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Doğan Güldenoğlu, 2023; İşeri, 2010). Kısaca Türkçe ders kitaplarının ve bu kitaplardaki metinlerin öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde en sık kullanılan materyaller olması (Tarakcı ve Kayadibi, 2023) gerekçesiyle ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme olanaklarından en iyi şekilde yararlanabilmeleri için ilgili materyallerin niteliğine dikkat etmeleri gerektiği (Kanno ve Onyechu, 2018) ifade edilebilir.

Türkçe dersi öğretim programına uygun şekilde hazırlanan ve Türkçeye dair bilgi, beceri ve yetkinliklerin öğrenilmesini destekleyen Türkçenin birincil kaynağı olarak betimlenen Türkçe ders kitaplarındaki (Mete vd., 2023) metinlerin seçiminde bazı hususların dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Saltık'a (2018) göre Türkçe öğretiminin temel materyalleri olan düzeye uygun, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı yazınsal niteliği olan metinler, anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini sağlamalarına ek olarak ana dili bilincinin ve sevgisinin kazanılmasına da destek olmaktadır. Mevcut çalışma kapsamında Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin incelenmesi söz konusu olduğu için okuma becerisinin ne olduğuna değinmekte fayda görülmektedir. Akyol (2013)'a göre okuma, okuyucunun metinden edindiği bilgileri ön bilgileriyle harmanlayarak yeniden yorumladığı ve anlamlandırmaya çalıştığı dinamik bir süreçtir. Temizkan'ın (2007) da ifade ettiği gibi sürekli değişim hâlinde olan öğrenim dünyasında değişmeyen tek şeyin yazılı ve görsel olarak sunulan bilginin okunup anlaşılması ve sonrasında değerlendirilmesi gerekliliği, temel dil becerilerinin öğrenilmesinde araç niteliği taşıyan metinlerin (Aslan, 2017; Kaya ve Aydın, 2023) önemini ortaya koymaktadır. Metinlerin öğrenim yaşamında hayati öneme sahip olması Türkçe ders kitaplarında yoğun bir şekilde okuma metinlerine yer verilmesine (Kaya ve Kardeş, 2019) sebep olmakta; ilgili metinlerin ana hatlarıyla anlaşılabilmesi için okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Bayram ve Aktaş, 2021). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunmasıyla okuma becerisinin gelişmesi ve okuma becerisinde kazanılan yetkinlikle de okunan metinlerin daha iyi anlaşılması, bir dil öğretim aracı olan metinlerle okuma becerisi arasında karşılıklı ilişki olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle okumanın bir öğrenme yolu olduğu da ifade edilebilir. Bu ilişki, mevcut çalışma kapsamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) dördüncü sınıf düzeyindeki okuma becerisiyle ilgili kazanımların incelenmesini gerektirmiştir. Yapılan inceleme sonucunda dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi alanında noktalama işaretlerine uygun sesli ve sessiz okuma yapabilme, vurgu, tonlama ve telaffuza uygun okuyabilme, metin türlerinin özelliklerine uygun okuyabilme, okuma stratejilerini okuma sırasında kullanabilme, kelimelerin anlam bilgisini gözeterek okuyabilme, okuduğu metni anlayabilme, okuduğu metinle ilgili soruları cevaplandırabilme, metnin konusunu, ana fikrini, metne uygun yeni bir başlığı, kahramanların özelliklerini belirleyebilme becerilerini kazanmalarının hedeflendiği tespit edilmiştir. Metinlerin içerisinde bulunduğu ders kitapları bağlamında incelenmesi oldukça önemlidir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Ders Kitabı Hazırlama Kılavuzunda Geçen Ölçütlere (TTKB, 2022) göre ders kitapları, anayasa ve mevzuata uygun, bilimsel açıdan yeterli, eğitim ve öğretim programının kapsamıyla kazanımlarını karşılayacak kapasitede, görsellerle içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek şekilde planlanmış ve öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Bahsi geçen ölçütler, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken ölçütlerdir. Bu

noktadan hareketle, ilkokul düzeyinde dil öğretiminde en sık kullanılan materyal olan Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin (Solak ve Yaylı, 2009; Ülger, 2018), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Ders Kitabı Hazırlama Kılavuzunda Geçen Ölçütlere (TTKB, 2022) uygunluğunun araştırılmasının gerekli olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta okutulmak üzere kabul edilen Özgün ve MEB Yayınevi tarafından hazırlanmış olan Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Ders Kitabı Hazırlama Kılavuzunda Geçen Ölçütlere (TTKB, 2022) uygunluğunun araştırılması hedeflenmiştir. Erişilen yanıtların alan yazınında önemli bir boşluğu dolduracağı ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Özgün ve MEB Yayınevleri tarafından hazırlanmış olan dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin niteliği merak edilmiş ve ilgili içerikler ders kitabı hazırlama kılavuzunda geçen ölçütleri (TTKB, 2022) barındırmaları açısından incelenmiştir. Çalışmanın veri kaynaklarını oluşturan ilgili kitaplardaki okuma metinleri ve metinlere ait etkinlikler (dokümanlar) üzerinde herhangi bir müdahale yapılmadan incelenmiştir. Bu yönden çalışma temel betimsel araştırmalar içerisinde yer almaktadır (Karasar, 2019). Okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin (dokümanların) içerisinde sözel ve görsel olmak üzere iki tür içerik bulunmaktadır. Bu içeriklere dair incelemenin dokümanlar üzerinden yapılması gerekçesiyle çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir.

1.2. Çalışmanın Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel kurumlarda kullanılan Özgün ve MEB Yayınevi tarafından hazırlanmış olan dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve metinlere ait etkinlikler, başka bir ifadeyle dokümanlar oluşturmaktadır. İlgili dokümanlara genel ağ üzerinden erişilmiştir. Dokümanların seçiminde nitel araştırma yaklaşımında sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik bir veri kaynağı oluşturmanın amacı, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirgin bir alt grubu betimlemek olarak ifade edilmektedir. Ders kitaplarının her ikisinde de “Türkçe dersine yönelik olması”, “dördüncü sınıf düzeyine uygun olması”, “Tematik yaklaşım benimsenmesi” ve “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından dördüncü sınıf Türkçe dersinde okutulabileceğine yönelik kabul alması” benzeşiklik ölçütleri olarak belirlenmiştir. Yukarıda söz edilen ilgili ölçütler Türkçe dersi öğretim programında da (MEB, 2019) açık bir şekilde verilmiş ve bu ölçütlerin tamamına seçilen dokümanlarda rastlanmıştır. İlgili ölçütleri sağlayan iki ders kitabı çalışmanın veri kaynaklarına ulaşılmasında kullanılan basılı materyaldir.

Çalışmanın veri kaynağını oluşturan 42 adet okuma metni ve metinlere ait etkinlikler (Tablo 1 ve Tablo 2’de belirtilen sayıda), Özgün ve MEB Yayınevleri tarafından hazırlanmış olan dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde 28. 02. 2022 / 28. 04. 2022 tarihleri aralığında tema isimleri benzerliğinden yola çıkılarak seçilmiştir. Her iki kitapta sekizer tema bulunmakta ve bu temaların 7 tanesinin ismi benzerlik göstermektedir. Aynı tema altında yer alan metinlerin içeriğinin de benzerlik göstereceği düşünülmüş; her iki kitapta isim benzerliği olan temalardan üçer tane metin seçilmiştir. Küçük ve benzeşik bir veri kaynağı üzerinden

karşılaştırmalar yoluyla çalışmanın hedefine daha kolay cevap bulunabileceği düşünülerek veri kaynağı benzeşik (homojen) örneklemeden faydalanarak oluşturulmuştur.

Çalışmanın veri kaynaklarına dair bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 1: Çalışmanın Veri Kaynaklarına İlişkin Bilgiler (Özgün Yayınevi Kaynağı)

Dokümanların Alındığı Kitapların Adları ve Yayınevleri	İncelenecek Dokümanların (Metinlerin) Alındığı Temaların Adları	İncelenecek Dokümanların (Metinlerin) Adları	Metne Ait İncelenecek Etkinlik Sayısı
	Millî Mücadele ve Atatürk	1.Çanakkale Türküsü	8
		2.Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var	9
		3.Kastamonulu Safiye	12
	Erdemler	1.Arkaş	11
		2.Kirpi Masalı	10
		3.Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	9
Özgün Yayınevi 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı	Bilim ve Teknoloji	1.Hızlı Düşünmek	7
		2.Elektronik Beyinlerle Dolu Bir Dünya	10
		3.Güneş’in Gittiği Gün	9
	Doğa ve Evren	1.Kardan Adamın Evi	9
		2.Termit Kolonisi	8
		3.Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?	9
	Millî Kültürümüz	1.Babamızın Elleri	9
		2.Ye Kürküm Ye	9
		3.Dil Devrimi Yapılıyor	9
	Sağlık ve Spor	1.Elimde Değil	10
		2.Bütün Yollar Kalbe Çıkar	9
		3.Haydi Spora	10
	Sanat	1.Yokuş	8
		2.Padişahın Ebrusu	12
		3.Masalıcı Dede Pertev Naili Boratav	9

Tablo 2: Çalışmanın Veri Kaynaklarına İlişkin Bilgiler (MEB Yayınevi Kaynağı)

Dokümanların Alındığı Kitapların Adları ve Yayınevleri	İncelenecek Dokümanların (Metinlerin) Alındığı Temaların Adları	İncelenecek Dokümanların (Metinlerin) Adları	Metne Ait İncelenecek Etkinlik Sayısı
	Millî Mücadele ve Atatürk	1.Çok Kitap Okurdu	8
		2. Atatürk Aralarındaydı	9
		3. Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi!	10
	Erdemler	1.Sevgi Çuvalı	11
		2. Ben Engelli Değilim Anne	9
		3. Sevmek Mutluluktur	9
	Bilim ve Teknoloji	1. Küçük Mucitler	

MEB Yayinevi 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı	2. İcat Nasıl Yapılır?	8
	3. Robotların Efendisi: Cezeri	11
		10
Doğa ve Evren	1. Kaybolan Cennet	12
	2. Dağdaki Kaynak	10
	3. Evini Arayan Ardiç Tohumu	11
Millî Kültürümüz	1. Hep Büyük Efsanesi	11
	2. Kanlı Kavak	10
	3. Bir Fincan Kahve	10
Sağlık ve Spor	1. Gizemli Canlılar	10
	2. İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarısının Sırrı	9
	3. Şifa Niyetine	10
Sanat	1. Nedir Bu Sanat?	10
	2. El Sanatlarını Yaşatalım	10
	3. Büyülü Kutu	10

1.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla iki araştırmacı tarafından TTKB (2022) ders kitabı hazırlama kılavuzunda yer alan ölçütlerin temalar altında analiz maddelerine dönüştürülmesiyle kontrol listeleri hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, çalışmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin bulunduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce de bir kod listesi oluşturulabilir. Çalışmanın verilerinin toplanmasında kullanılacak olan 5 kontrol listesinin içeriğinde ve adlandırılmasında yine TTKB (2022) içerisindeki 5 farklı başlık gözetilmiştir. Kontrol listelerindeki temalar altında bulunan analiz maddeleri ise birbiriyle ilişkili olma durumuna göre gruplandırılmıştır. Kontrol listelerinin her biri farklı bir alt problemin cevabını verecek şekilde düzenlenmiştir. Kontrol listelerine dair bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Çalışmada, dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde ve metinlere ait etkinliklerde anayasa ve kanunlara uygunluk yönünden bulunması gereken ölçütlerin bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla “Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinde 32 analiz maddesi bulunmaktadır. İlgili içeriklerin bilimsel yeterliliğe dair ölçütleri bulundurma durumunu tespit etmek amacıyla “İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinde 30 analiz maddesi bulunmaktadır. Yine bahsi geçen dokümanlara ait içeriklerde eğitim-öğretim programlarını kapsaması ve kazanımları karşılama yeterliliğine ilişkin ölçütlerin bulunma durumunu tespit etmek amacıyla “İçeriğin Eğitim-Öğretim Programının Kapsamını ve Kazanımlarını Karşılama Yeterliliği Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinde 36 analiz maddesi bulunmaktadır. Dokümanların dil ve anlatım yönünden gerekli ölçütleri barındırma durumunu tespit etmek amacıyla “Dil ve Anlatım Yeterliliği Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinde 13 analiz maddesi bulunmaktadır. Dokümanlardaki görsellerin ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleme ve gelişim özelliklerine uygun olma durumunu “Görsel ve İçerik Tasarımının Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte

Olmasıyla Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Kontrol listesinde 22 analiz maddesi bulunmaktadır. Tüm kontrol listelerinde yer alan ölçütlerin tamamı kapalı uçlu cevap vermeyi gerektirmektedir. İlgili kontrol listelerindeki ölçütlere ilişkin yanıtların “Tamamen Uygun Değil”, “Uygun Değil”, “Kısmen Uygun”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklindeki seçeneklerin seçilmesiyle verilmesine uygun olarak tasarlanmıştır. 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde tasarlanmış kontrol listesinde her analiz maddesinin yanında araştırmacıların neden o seçeneği seçtiğine ilişkin açıklama yapmaya ihtiyaç duyacağı düşünülerek “Açıklayınız” kısmı da eklenmiştir.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verilerinin toplanması ve analiz edilmesi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar daha önceden incelenmesine karar verilen her iki kitapta da ismi aynı olan 7 tema üzerinden toplam 42 okuma metnine ve metinlere ait etkinliklere ilişkin verileri, doğrudan TTKB (2022)’de yer alan ölçütlerden oluşan beş kontrol listesi aracılığıyla toplamışlardır. Kontrol listeleri bu çalışmanın hedefine ilişkin yanıtları içeren temaları da belirtmektedir. Verilerin analizine ilişkin çözümler yaklaşık iki ay sürmüştür.

Bu çalışmanın verileri, çalışmanın veri kaynağını oluşturan dokümanların içeriği beş kontrol listesi içerisinde yer alan ölçütlere göre betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Creswell’e (2002) göre doküman analizi, çalışma kapsamında incelenen olay ve olgulara ilişkin bilgiler içeren dokümanların ayrıntılı olarak taranmasıdır. Bu çalışmada araştırmacıların sözel ve görsel içerik barındıran dokümanların analizinde betimsel analiz kullanma gereksesi beş kontrol listesindeki analiz kodlarının veriler toplanmadan önce iki araştırmacı tarafından TTKB (2022)’de yer alan ölçütler dikkate alınarak hazırlanmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2016) kavramsal çerçevenin önceden belli olduğu çalışmalarda bir kod listesinin ve bu kodlara bağlı temaların oluşturulabileceği; ilgili kod ve temalara bağlı kalınarak verilerin analiz edilebileceğini belirtmektedirler. Bu analiz türüne de betimsel analiz denilmektedir. Kapalı uçlu ölçütlere ilişkin elde edilen veriler “(n=...)” şeklinde ifade edilmiştir. Bu tür analizde elde edilen bulgular, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulabilir. Her kapalı uçlu kodun (ölçütün) yanında bulunan “Açıklayınız” analiz birimi ise dokümanlara ilişkin verilerin toplandığı aşamada sözel açıklamalar yapılmasını gerektirmiştir. Morse’a (2016) göre aynı veri seti üzerinde çalışan araştırmacıların aynı veri setini farklı yorumlaması olağandır. Veri analizi sırasında kodlayıcıların bir araya gelerek ulaşılan kodlara yönelik uzlaşması nitel verilerin analizi sırasında güvenilirlik kontrolü sağlayacaktır. Bu çalışmada da benzer süreç izlenerek güvenilirlik kontrolü sağlanmıştır.

1.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Her iki araştırmacı da ders kitaplarında bulunması gereken ölçütlerin neler olması gerektiğine ilişkin alan yazını detaylı bir şekilde taradıktan sonra verileri analiz etmeye başlamışlardır. Bilgi eksikliği ve hatası olmadan elde edilen verilere ilişkin yapılan açıklamaların tamamen alan yazını destekli olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ayrıca çalışmanın verilerine ulaşılmasında materyal olarak kullanılan ders kitapları içerisindeki temaların isimlerinin de aynı olmasına dikkat edilerek içeriğin yanlılık içermemesi sağlanmıştır.

Bu çalışmada, Büyüköztürk ve diğerlerinin (2020) belirttiği gibi güvenilirlik, iki araştırmacı tarafından ölçütlere verilen yanıtlar arasındaki tutarlılığa “araştırmacı kontrolü”

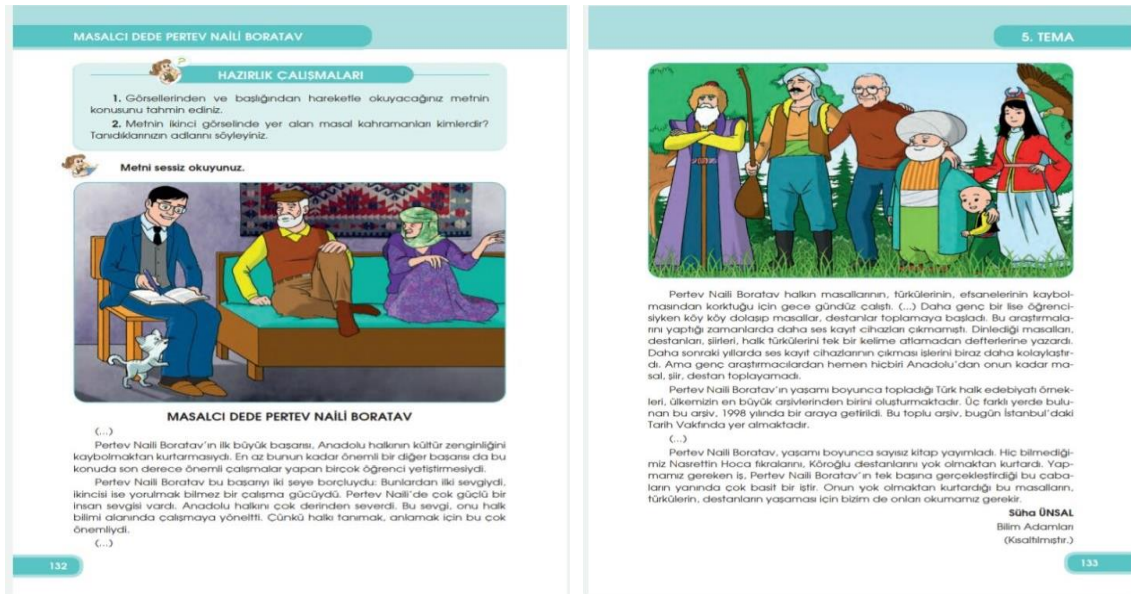
yapılarak sağlanmıştır. Güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre %94 bulunmuş; güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür. Güvenilirlik formülü: $\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{(\text{Görüş Birliği Sayısı} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı})}$ şeklinde hesaplanmaktadır. İç geçerlilik araştırmacılar tarafından veriler toplanmadan önce incelemeye temel oluşturacak ölçütlerle elde edilen sonuçların gerçeği yansıtmadığına bakılarak, TTKB (2022)'de yer alan ölçütler kullanılarak hazırlanan veri toplama araçlarındaki ölçütlere araştırmacıların uzun ve yoğun alan yazını taramaları sonucunda cevap vermeleriyle ve çalışmanın yürütücüsü iki araştırmacı tarafından elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılarak sağlanmıştır. Dış geçerlilik veri toplama araçlarındaki ölçütlere ilişkin iki araştırmacı arasında uzlaşma sağlanarak; ilgili ölçütlerin çalışmanın kapsamını ne kadar yansıttığına bakılarak ve çalışmanın her aşaması detaylı bir şekilde tanımlanıp ilgili alanda çalışan diğer araştırmacıların sonuçları anlayarak başka sınıf düzeyleri ya da branşlara ait ders kitapları için de benzer çalışmaları yapmalarının kolaylaştırılmasıyla sağlanmıştır.

2. Bulgular

İncelenen dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve metinlere ait etkinliklerin alan yazınına uygunluk durumunun ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmanın bulguları her bir kontrol listesinin adından faydalanarak oluşturulan temalar altında sunulmuştur. Kontrol listelerindeki ölçütlere ilişkin verilen “Tamamen Uygun Değil”, “Uygun Değil”, “Kısmen Uygun”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” seçenekleri ve araştırmacıların açıklamalarına ilişkin içerikler kullanılarak bulgular detaylı bir şekilde verilmiştir. Özellikle alan yazınına uygunluk durumu açısından çarpıcı nitelikte (olumlu ve olumsuz ölçütler barındırma açısından) veri sunan bulgulara değinilmiştir. Yine kitaplardan okuma metinleri ve metinlere ait etkinliklere ilişkin görseller ve yazılı içerikler üzerinden yapılan alıntılarla da bulgular zenginleştirilmiştir. Çalışmada Özgün Yayınevi'ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından 21 metin ve ilgili metinlere ait 196 etkinlik ile MEB Yayınevi'ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından 21 metin ve ilgili metinlere ait 208 etkinliğe yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Özgün Yayınevi'ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 21 tane metne ait tür bilgisi: Hikâye edici metin (n=6), bilgilendirici metin (n=6), şiir (n=6), mektup (n=1) ve masal (n=2) şeklindedir. İlgili kitaptaki metinler (n=21), hem çeviri hem de kısaltılmış (n=3), sadece kısaltılmış (n=9), çeviri (n=2), anonim (n=1), yazarı belli ve kısaltılmadan verilen Türkçe yazılmış (n=6) metinlerden oluşmaktadır. MEB Yayınevi'ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 21 tane metne ait tür bilgisi: Hikâye edici metin (n=3), bilgilendirici metin (n=10), şiir (n=4), fabl (n=1), fıkra (n=1), efsane (n=1) ve tiyatro oyunu (n=1) şeklindedir. İlgili kitaptaki metinler (n=21), bilgilendirici ve kısaltılmış metin (n=9), hikâye edici ve kısaltılmış metin (n=1), yazarı belli ve kısaltılmadan verilen Türkçe yazılmış (n=11) metinlerden oluşmaktadır.

Çalışmanın veri kaynağına dâhil edilen 42 metnin isimleri bir torba içerisine atılarak bir metin adı rastgele seçilmiş; seçilen okuma metnine ve metne ait etkinliklerin inceleme sürecine ve içeriğine aşağıda yer verilmiştir. Örnek olarak verilen okuma metni ve metne ait etkinliklere ilişkin açıklamalar, kontrol listelerindeki ölçütlere ilişkin verilen “Tamamen Uygun Değil”, “Uygun Değil”, “Kısmen Uygun”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” seçeneklerine yönelik araştırmacıların yaptığı açıklamalardır. Bu açıklamalara ek olarak ilgili ölçütlerin sağlanma durumları (n=...) olarak da sunulmuştur.

İncelenen Metnin Künyesi:**Yayınevi:** Özgün Yayınevi**Yazar:** Işıl Uğur Yalçın**Metnin Yer Aldığı Tema Adı ve Sırası:** Sanat Teması (5. Tema)**İncelenecek Metin ve Etkinlikler:** “Masalcı Dede Pertev Naili Boratav” metni ve etkinlikleri**İncelenecek Sayfa Aralığı:** 132-138**Basım tarihi:** 2019**Metnin türü:** Bilgilendirici metin

Resim 1: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metni ve metne ait hazırlık çalışması, s. 132-133.

Metne ait iki sorudan oluşan hazırlık çalışması için kullanılan şemalar her metinde aynı şekilde kullanılmıştır. Keser (2004) ders kitaplarında şemaların yerleştirilmesinde monotonluktan kaçınılması, kitap sayfalarında şemaların hep aynı yerlere, aynı tür çerçevelere yerleştirilmemesi ve aynı büyüklükte olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu söylemden hareketle metne ait hazırlık çalışmaları için kullanılan şemaların sıradan ve sıkıcı olduğu ifade edilebilir. Bunun yerine metnin içeriğini etkili bir şekilde desteklemesi (Şahin, 2014) amacıyla masal kahramanlarını içeren bir şema kullanılabilirdi. Metin, öğrencilerin seviyesine uygun değildir. Metindeki kelime sayısı 253'tür; üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için 100-200 kelime arası metinlerin okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla verilmesi uygun görülmektedir (Akyol, 2008; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yılmaz ve Korkmaz, 2017).



Resim 2: Masalci Dede Pertev Naili Boratav metnine ait görseller, s. 132-133.

Metin içerisinde yer alan iki görselden sol tarafta bulunan görselde iki erkek bir kadın, sağ taraftaki görselde ise beş erkek bir kadın bulunmaktadır. Anayasa ve kanunlara uygunluk yönünden değerlendirilmesine ilişkin kontrol listesindeki “İçerikte kadın-erkek eşitliği gözetilmiştir.” ölçütü ilgili görsellerde kadın - erkek sayılarında eşitsizlik görülse dahi bu ölçütün sağlanmadığına karar verebilmek için kitabın içindeki tüm görsellerin incelenmesi gerekmektedir (Yaylı ve Çınar, 2014). Ayrıca bu metne ve metnin etkinliklerine ait görsellerin hiçbirinin altına alıntı yerleri eklenmemiştir. Bu yönüyle incelenen metin ve metne ait etkinlikler için verilmiş olan görsellerin hiçbirinde anayasa ve kanunlara uygunluk yönünden değerlendirilmesine ilişkin kontrol listesindeki “İçerikteki görsel ve yazılı unsurlara ilişkin alıntı ve atıflar telif haklarına uygun bir şekilde yapılmıştır.” ölçütüne uyulmadığı da tespit edilmiştir. Metne ait etkinliklere yönelik beş kontrol listesinde yer alan ölçütler dikkate alınarak yapılan incelenme aşağıda yer almaktadır:

1. ETKİNLİK

a. Metinde geçen aşağıdaki kelimelerin ve kelime grubunun anlamını önce tahmin ediniz. Sonra bunların anlamını sözlükten bulup yazınız.

<p>halk bilimi</p> <p>Tahminim:</p> <p>Anlamı:</p>	<p>kültür</p> <p>Tahminim:</p> <p>Anlamı:</p>
<p>edebiyat</p> <p>Tahminim:</p> <p>Anlamı:</p>	<p>arşiv</p> <p>Tahminim:</p> <p>Anlamı:</p>

b. Aşağıda, metinde geçen bazı kelimelerin anlamları verilmiştir. Bunları uygun kelimelerle eşleştiriniz.

Kısa ve özlu anlatımı olan güldürücü hikâye.	masal
Eski çağlardan beri anlatılan, olağanüstü varlıklar, olayları konu edinen hayali hikâye.	türkü
Hayale dayanan, olağanüstü olayları anlatan edebî tür.	efsane
Bir kahramanlık hikâyesini veya olayı anlatan halk şiri.	destan
Halk ezgileriyle söylenen sözler, şarkılar.	fıkra
Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü.	

Resim 3: Masalci Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 1. etkinlik, s. 134.

Birinci etkinlikte kullanılan kelimeler temanın içeriğiyle ve metinle uyum içerisindedir. Metinde halktan, onların ortaya koyduğu edebiyattan ve kültürden bahsedilmektedir. Birinci etkinliğin metinden sonra verilmemesi gerekirdi. Çünkü öğrenciler ilgili etkinliği tamamladıktan sonra metinle ilgili okuduğunu anlama etkinliği yaparken hikâyeyi unutabilir. Bu gerekçe ile birinci etkinlikte metne yönelik okuduğunu anlama etkinlikleri yer almalıydı. Hikâye

içerisinde ve bu etkinliğin “a” bölümünde kullanılan “halk bilimi, arşiv, kültür, edebiyat” kelimeleri çocuklar tarafından bilinemeyebilir ya da anlamının tahmin edilmesi zor olabilir. Öğrencilerin söz varlığı içerisinde olmadığı düşünülen kelimelerin verilmesi güçlü metin bağlamları içerisinde verilmesi, yeni kelimelerin öğretimi için etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Göçer, 2009; Güneş, 2013; Yaman ve Akkaya, 2012). Bu yönüyle ilgili etkinliğin kelime öğretimi için işlevsel olduğu belirtilebilir. Etkinliğin “b” bölümünde ise edebî türlere ilişkin bazı kısa açıklamalar verilip açıklamalarla edebî türlerin eşleştirilmesi istenmiştir. Açıklamalar iki uzmanın değerlendirmesine göre de net değildir ve öğrencilerin seviyesi için biraz zor olduğu kabul edilebilir. Edebî türlere ilişkin detaylı bir açıklama metin içerisinde yer almamaktadır. Bu durum da öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya sevk etmektedir. Birinci etkinliğin MEB (2019) tarafından sunulan öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu ise şu şekildedir:

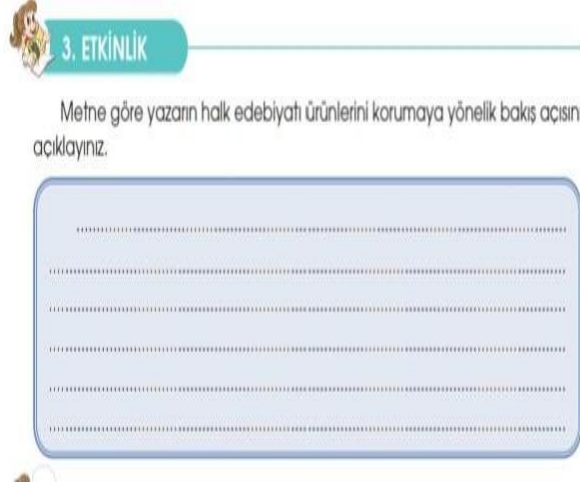
Konuşma becerisi alanında ilgili etkinliğin MEB (2019) içerisinde yer alan kazanımlara uygunluğu: “T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” ve bu kazanım temelinde etkinliğin kazanımla uyumlu; içeriğin anlaşılır olduğu ve verilen metinle etkinliğin bütünlük sağladığı tespit edilmiştir. Okuma becerisi alanında ise ilgili etkinliğin MEB (2019) içerisinde yer alan kazanımlara uygunluğu: “T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” ve bu kazanım temelinde etkinliğin öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlükten kontrol etmeleri; yeni öğrendikleri kelimelerle ve kelime gruplarıyla sözlük oluşturmalarının sağlanmasının amaçlandığı tespit edilmiştir.



Resim 4: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 2.etkinlik, s. 135.

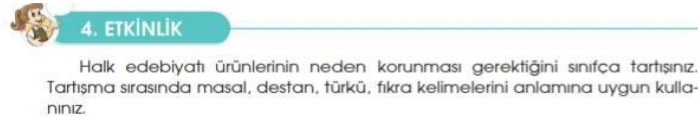
İkinci etkinlikte verilen sorularla metin arasında ilişki bulunduğu; ilgili soruların MEB (2019) içerisinde yer alan üçüncü beceri alanı olan okuma kazanımlarıyla arasında uyum olduğu; etkinliğin şeması incelendiğinde ise şemanın sayfa renginden farklı olmasının etkinliği daha dikkat çekici yaptığı tespit edilmiştir. Bu özelliklere ek olarak ilgili etkinlik, öğrencilerin metnin içeriğinde yer alan bilgileri pekiştirmelerinde ve metnin içeriğini unutmadan cevaplandırmalarında etkili olduğu varsayılarak birinci etkinlik olarak verilmesinin uygun olabileceği düşünülmektedir. Etkinliğin okumanın alt kazanımlarından olan okuduğunu anlama

becerisini geliştirmeye yönelik olduğu düşünüldüğünde “T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlgili kazanım doğrultusunda etkinlik yorumlandığında etkinliğin anlaşılır, metinle arasında bütünlük ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğu söylenebilir.



Resim 5: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 3.etkinlik, s. 135.

Üçüncü etkinlikte metinle ilgili bir içeriğe yönelik açıklama istendiği için öğrencinin okuduğu içeriği unutmaması gerekir. Bu gerekçeden dolayı ilgili etkinliğin birinci etkinlikten sonra verilmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Etkinliğe ait şemanın da sayfa renginden farklı renkte olması gerekçesiyle ilgi ve dikkat çekici olduğu söylenebilir. Etkinlikte metin bağlamından ve bilimsellikten uzaklaşmadığı da tespit edilmiştir. Etkinliğin okuduğunu anlama becerisini yokladığı göz önünde bulundurularak MEB (2019) içerisinde yer alan “T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.” ve “T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.” kazanımları ile metin arasında uyum olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlarla öğrencilerin neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapmaları; metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara ilişkin farklı çözüm yolları bulmaları ve yazarın olaylara bakış açısını belirlemelerinin sağlanmasının amaçlandığı tespit edilmiştir.



Resim 6: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 4.etkinlik, s. 135.

Dördüncü etkinliğin metinle ve metnin bulunduğu temayla arasında uyum olsa da daha önceden ilgili halk edebiyat ürünlerine ilişkin sınırlı düzeyde bilgi verilmesinin etkinliğin etkililiğini azalttığı tespit edilmiştir. Etkinlik için kullanılan şemanın sayfa renginden farklı renkte olmaması da etkinliğin dikkat çekiciliğini azaltmıştır. Etkinliğin konuşma ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bazı kazanımlarla arasında uyum olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlar konuşma kazanımları boyutunda şu şekildedir: “T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.” ve “T.4.2.5. Sınıf içerisindeki tartışma ve konuşmalara katılır.” İlgili kazanımlarla öğrencilerin konuşma / tartışma sürecinde kendi düşüncelerini ifade etmeleri için teşvik edilmelerinin, farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmalarının ve bir konuşma / tartışmadaki bakış açılarını ayırt etmelerinin sağlanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

5. ETKİNLİK

a. "Masalcı Dede Pertev Naili Boratav" başlıklı metin, bilgilendirici metin midir, hikâye edici metin midir? Metinden örnekler vererek açıklayınız.

b. Türüne göre bu metnin bölümlerini adlandırınız. Bu bölümlerin hangi cümlelerle başlayıp hangi cümlelerle sona erdiğini ilgili kutucuklara yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Resim 7: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 5. etkinlik, s. 136.

Beşinci etkinlik "a" ve "b" şeklinde iki içeriğe yönelik hazırlanmıştır. İlk içerikte metnin türünün ne olduğunun örneklerle açıklanması istenirken ikinci içerikte metnin türüne göre metnin bölümlerinin yazılması istenmiş fakat verilen boşluk yazma görevi için yeterli değildir. Etkinliğe ait şemaların sayfa renginden farklı bir renkte verilmesi etkinliğin dikkat ve ilgi çekici olmasını sağlamıştır. Bu etkinlikte yer alan "a" bölümünün "T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder." okuma becerisine ilişkin kazanımla "b" bölümünün "T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıır." okuma becerisine ilişkin kazanımla arasında uyum olduğu tespit edilmiştir.

6. ETKİNLİK

a. Defterinize yazdığınız masal ve oyun tekerlemelerini arkadaşlarınıza okuyunuz.

b. Aşağıdaki masal tekerlemelerinden hangisinin masalların başında, hangisinin masalların ortasında, hangisinin masalların sonunda kullanıldığı hakkında arkadaşlarınızla tartışınız.

"Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde. Develer tellal iken, pireler berber iken... Ben annemin beşiğini tıngır mingir sallar iken..."

"Onlar ermiş muradına, biz cıkalım kerevetine."

"Az gittik, uz gittik, dere tepe düz gittik. Altı ay, bir güz gittik. Bir de ne görelim? Bir arpa boyu yol gitmemişiz."

Resim 8: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 6. etkinlik, s. 136.

Altıncı etkinlikte "a" ve "b" şeklinde iki içeriğe yönelik olarak verilmiştir. "a" bölümündeki "Defterinize yazdığımız masal ve oyun tekerlemelerini arkadaşlarınıza okuyunuz." şeklinde verilen görevin yanlış olduğu belirtilebilir. Çünkü daha önceden verilen etkinliklerde ve bu etkinlikte masal ve oyun tekerlemesi yazılmasına ilişkin bir içeriğe rastlanmamıştır. Sayfa rengiyle aynı renkte bir şema kullanılmasının ise etkinliğin dikkat ve ilgi çekici olmasını engellediği söylenebilir. "b" bölümünde ise masal tekerlemelerinin sırası sorulduğu görülmektedir. Bu görevin de yanlış olduğu söylenebilir. Çünkü çeşitli tekerlemeler verilmiş olsa bile tekerlemelerin sırasına ilişkin metinde bilgi yer almamaktadır. Tekermelerle ilgili daha önceden bilgi verilmemiş olması da bu etkinliğin konudan bağımsız olduğunu göstermektedir. Çünkü metinde bir bilim adamının masalları nasıl topladığı anlatılmış; masalların ve destanların önemi üzerinde durulmuştur. "a" bölümünde verilen etkinliğin ise "T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır." yazma becerisi alanındaki kazanımla arasında uyum olduğu tespit edilmiştir.



7. ETKİNLİK

- a. En sevdiğiniz masalı ana hatlarıyla arkadaşlarınıza anlatınız.
- b. Aşağıdaki açıklamalardan anlattığınız masalın içeriğine uygun olanları belirleyip başındaki kutucuğu işaretleyiniz.

<input type="checkbox"/>	Kısa ve özlü anlatımı olan güldürücü bir metindir.
<input type="checkbox"/>	Hayale dayalı olayları içermektedir.
<input type="checkbox"/>	İnsanların başından geçen olayları anlatmaktadır.
<input type="checkbox"/>	Hayvanların başından geçen olayları anlatmaktadır.
<input type="checkbox"/>	Kahramanlar; cadı, dev, peri gibi varlıklardır.
<input type="checkbox"/>	Konusu olağanüstü olaylardan oluşmaktadır.
<input type="checkbox"/>	Gerçek ve tasarlanmış olayları anlatmaktadır.

Resim 9: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 7. etkinlik, s. 137.

Yedinci etkinlikte “a” ve “b” şeklinde iki içeriğe yönelik görev verilmiştir. “a” bölümünde hazırlıksız konuşmayı gerektiren bir görev verilmesi öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olması açısından nitelikli bulunmuştur. “b” bölümünde ise okuma metnini oluşturan masalın özellikleri buldurulmaya çalışılmış fakat daha önce masalın içeriği hakkında detaylı bir içerik bulunmamakla birlikte ilgili masalın özelliklerine ilişkin bir araştırma görevi de verilmemiştir.



8. ETKİNLİK

Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlılarını karşılarına yazınız.

Kelime	Zıt Anlamı	Kelime	Zıt Anlamı
acı	tenha
aşağı	şişman
barış	fakir
bayat	ıslak
dağınık	zararlı
özgür	zor
parlak	yumuşak
pahalı	derin
uzak	hafif

Resim 10: Masalcı Dede Pertev Naili Boratav Metnine ait 8. etkinlik, s. 137.

Sekizinci etkinlikte verilen “acı, aşağı, barış, bayat, dağınık, özgür, parlak, pahalı, uzak, tenha, şişman, fakir, ıslak, zararlı, zor, yumuşak, derin, hafif” kelimelerinin zıt anlamlısının öğrenci tarafından bulunarak yazılması istenmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin düzeyine uygundur (MEB, 2019) fakat verilen kelimeler metinle ve temayla bütünlük sağlamamaktadır. Bu gerekçeyle ilgili etkinliğin bütünlüğü bozduğu söylenebilir. Şemanın sayfa renginden farklı bir renkte verilmesi ise etkinliğin dikkat çekici olmasını sağlamıştır.

MASALCI DEDE PERTEV NAILİ BORATAV

9. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki cümleleri, verilen sayılardan uygun olanı yazarak tamamlayınız.

iki 3. altıncı 7 yüz üç yüz altmış bes 11.00
dokuz beş gece 10 II. 25 1.204 V.

Haftanın günü cumartesidir.
Bir yıl gündür.
Sınavda sorunun 97'sini doğru yanıtlamış.
..... hafta sonra ocak ayı sona erecek.
Kardeşim bu yıl sınıfa gidiyor.
Saat 'de uyumayı alışkanlık haline getirmiş.
Pazardan kilogram patates aldık.
..... Kasım'da saat sirenler çalar.
Okulumuzda binden fazla (.....) öğrenci öğrenim görüyor.
..... Dünya Savaşı'yla ilgili bilgileri ansiklopedinin cildinde buldum.

b. Sayıların yazımıyla ilgili aşağıdaki açıklamalardan doğru olanların başındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Sayılar harflerle de yazılabilir.
 Birden fazla kelimedenden oluşan sayılar harflerle yazılırken kelimeler bütünlük yazılır.
 Dört veya daha çok basamaklı sayılar rakamlarla yazılırken sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve aralarına iki nokta konur.
 Saatler ve dakikalar metin içinde yazıyla da yazılabilir.
 Romen rakamları savaş adlarında, kitap ve ansiklopedi ciltlerinin sıralanmasında kullanılabilir.
 Sıra sayıları yazıyla ve rakamla gösterilebilir.

Resim 11: Masalçı Dede Pertev Naili Boratav metnine ait 9. etkinlik, s. 138.

Dokuzuncu etkinlikte “a” ve “b” şeklinde iki farklı içeriğe yönelik görev istendiği görülmektedir. “a” bölümünde MEB’de (2019) birinci sınıf düzeyinde yer alan “T.1.4.8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.” şeklindeki kazanıma yönelik bir görev bulunmaktadır. Bu görevde, dil bilgisi alanında yer alacak olan görevlerin tekrar amaçlı da verilmesi gerektiği düşünülerek görevin kapsamında bir problem olmadığı söylenebilirken etkinlikte örnek olarak kullanılan cümlelerin metin dışından seçilmiş olmasının etkinliğin anlamlılık ve etkililik düzeyini artırdığı söylenebilir. Bu yönüyle ilgili etkinliğin metin dışı anlam kurmayı sağladığı ifade edilebilir. “b” bölümünde verilen etkinliğin “a” bölümünde verilen etkinliği tamamlar nitelikte olduğu; etkinliklerin birlikte bir bütünlük sağladığı ve ilgili kazanımın pekiştirilmesini sağladıkları tespit edilmiştir. Etkinliğe ait şemanın sayfa renginden farklı bir renkte verilmesinin de yine etkinliğin dikkat çekici olmasını sağladığı söylenebilir. “a” ve “b” bölümlerinde verilen görevlerin “T.4.4.17. Sayıları doğru yazar. Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimedenden oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur.” yazma becerisi alanında bulunan kazanımla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol listelerindeki maddelere ilişkin metnin ve metne bağlı etkinliklerin genel değerlendirilmesi: “Masalçı Dede Pertev Naili Boratav” metni ve etkinliklerinde birinci kontrol listesi olan “Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” içerisinde yer alan “İçerikte kadın-erkek eşitliği gözetilmemiştir.” ölçütüne metne ait görsellerde kadın ve erkeklerin eşit sayıda olmamasından dolayı uyulmadığı; aynı kontrol listesindeki “İçerikte farklı engel durumlarını yansıtan görsel ve / veya yazılı unsurlara yer verilmiştir.” ölçütüne ise metin ve metne ait etkinliklerin görsellerinin hiçbirinde engelli bireylerin yer almaması gerekçesiyle uyulmadığı; yine aynı kontrol listesinde yer alan “İçerikteki görsel ve yazılı unsurlara ilişkin alıntı ve atıflar telif haklarına uygun bir şekilde yapılmıştır.” ölçütüne de metinlerle ilgili alıntılara yer verilse de görsel eğer alıntıysa (bununla ilgili bir bilgi yok) herhangi bir atıf ifadesine rastlanmamıştır.

“Masalçı Dede Pertev Naili Boratav” metni ve etkinliklerinde ikinci kontrol listesi olan “İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi”

içerisinde yer alan “İçerikte kavram yanlışlığı oluşturacak hatalı genellemeler, tutarsızlıklar ve çelişkiye yol açabilecek bilgiler bulunmamaktadır.” ölçütüne altıncı etkinliğin “a” bölümünde uyulmamıştır. Çünkü deftere yazılan masal ve oyun tekerlemelerinin okunması istenmiş fakat daha önceki etkinliklerde veya ilgili etkinliğin herhangi bir bölümünde masal ve oyun tekerlemesi yazılması istenmemiştir. İlgili kontrol listesinde “İçerikte bilgi eksikliği ve hatası bulunmamaktadır.” ölçütüne ise görsellere dair alt yazı verilmemesi sebebiyle uyulmadığı tespit edilmiştir. Yine görsellere dair alt yazı yetersizliği aynı kontrol listesinde yer alan “Görsele ait alt yazı ile görsel arasında uyum bulunmaktadır.” ve “Görsellere ait alt yazılarda, görselde verilen eserin ismi, varsa sanatçısı, dönemi, bulunduğu ya da sergilendiği yer verilmiştir.” ölçütlerinin sağlanmadığını da göstermektedir.

“Masalcı Dede Pertev Naili Boratav” metninde ve etkinliklerinde üçüncü kontrol listesi olan “İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamını ve Kazanımlarını Karşılama Yeterliliği Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” içerisinde yer alan “İçerikler temalarla ve kendi içlerinde tutarlı bir şekilde verilmiştir.” ölçütüne sekizinci etkinlikte yer alan kelimelerin metin veya tema ile ilişkili olmaması ve dokuzuncu etkinlikte verilen büyük harf ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin içeriğin de yine metin içerisindeki cümlelerden oluşmaması tema ve metinle bütünlük sağlanmadığını göstermektedir. Yine bu etkinliklerde aynı kontrol listesinde yer alan “Etkinlikler ilgili olduğu metnin içeriği ile uyumludur.” ölçütünün de sağlanmadığı söylenebilir. Aynı kontrol listesindeki “Metinler ve metinlere ait etkinliklerde değerlere yer verilmiştir. Hangi değere yer verildiği ise dipnot, açıklama, işaret vb. ile sunulmuştur.” ölçütüne ise metin ve etkinliklerde değerler verilmiş olmasına rağmen bunların hangi değer olduğuna dair herhangi bir açıklama verilmemesinden dolayı uyulmadığı tespit edilmiştir. İlgili kontrol listesindeki “İçeriklere yedirilen kazanımlardan gerçekleşmesinde ön koşulluluk gerektirenler sıralı olarak verilmiştir.” ölçütüne ise altıncı etkinliğin “a” bölümünde masal ve oyun yazılması istenmeden yazıldığı varsayılarak yazılanların okunması istenmiştir. Yazılı bir içerik olmadan okuma yapılamayacağı için ilgili ölçüt sağlanamamıştır. “İçerik, görsel, grafik, harita okuma gibi becerilerle yorumlama, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri geliştirmeye uygun bir şekilde düzenlenmiştir.” ölçütüne verilen dokuz etkinlikte en fazla uygulama düzeyinde (masal ve oyun tekerlemesi yazma görevi) içerik bulunması gerekçesiyle uyulmadığı tespit edilmiştir. Yine “Tema içerisinde sunulacak beceri ve kazanımlar tema başlangıcında görsel özetleyicilerle birlikte verilmiştir.” ölçütüne de tema başlangıçlarında bu tarz bir özetlemeye yer verilmediği için uyulmadığı tespit edilmiştir.

“Masalcı Dede Pertev Naili Boratav” metni ve etkinliklerinde dördüncü kontrol listesi olan “Dil ve Anlatım Yeterliliği Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” içerisinde yer alan tüm ölçütlere metin ve metin altı etkinliklerin tamamında uyulduğu tespit edilmiştir. “Masalcı Pertev Naili Boratav” metni ve etkinliklerinde beşinci kontrol listesi olan “Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Kontrol Listesi” içerisinde yer alan “Metinler ve metinlere ait etkinlikler arasında bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanmıştır.” ölçütüne de yine metne ait sekiz ve dokuzuncu etkinliğin metinle ilişkili olmaması gerekçesiyle uyulmadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen ölçütler dışında kalan ve kontrol listelerinde yer alan diğer ölçütler ilgili metin ve metne ait etkinlikler için sağlanmıştır. İncelenen diğer metinlere ilişkin bulgular aşağıdaki bölümde her kitapta yer alan metin ve metinlere ait etkinlikler için ayrı ayrı verilmiştir.

2.1. Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Temasına İlişkin Bulgular

TTKB (2022) içerisinde yer alan ilk genel ölçüt “Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuata aykırılık bulunmamalıdır.” ilkesidir. Bu yönüyle her iki yayınevine ait kitaplarda veri kaynağı grubunu oluşturan metinler ve metinlere ait etkinliklerde herhangi bir aykırılığa rastlanmamıştır. İlgili metinler ve metinlere ait etkinliklerde bazı ölçütlere uyulmamış olsa da bu uyumsuzlukların incelenen kitapların kullanımına aykırı engeller olmadığı görülmektedir. İncelenen kitapların 2021-2022 eğitim-öğretim sürecinde ilkokullarda okutulması; Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde (MEB, 2021) yer alan on dokuzuncu maddedeki ölçütleri sağlayarak inceleme panellerinden geçtiğini göstermektedir. Bu açıklamaya yönelik olarak metinlerin ve metinlere bağlı etkinliklerin bazılarında ilgili kontrol listesinde yer alan ölçütlerden bazılarına uyulmadığını aşağıdaki verilerle daha açık hâle getirmekte fayda görülmektedir.

Özgün Yayınevi’ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki 21 metinden (n=0) hiçbirinde ilgili kontrol listesinde yer alan yirmi altıncı ölçüte uyulmadığı; beşinci ölçüte ise ilgili metinlerden (n=11) tanesinde uyulduğu; otuz birinci ölçüte de yine hiçbir metinde (n=0) uyulmadığı tespit edilmiştir. Bu kitapta yer alan (n=196) etkinliklerde ise bahsi geçen 3 maddenin hiçbirine uyulmadığı da belirlenmiştir. MEB Yayınevi’ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki 21 metinden yalnızca (n=1) tanesinde ilgili kontrol listesinde yer alan yirmi altıncı ölçüte uyulduğu (tek bir engel grubu verilmiş); beşinci ölçüte ise hiçbir metinde (n=0) uyulmadığı; otuz birinci ölçüte de yine hiçbir metinde (n=0) uyulmadığı tespit edilmiştir. Bu kitapta yer alan (n=208) etkinliklerde ise yukarıda bahsi geçen 3 ölçüte uyulmadığı tespit edilmiştir. Yirmi altıncı ölçüte ilişkin verilen örneği aşağıdaki alanda görebilirsiniz.



Resim 12: “İçerikte farklı engel durumlarını yansıtan görsel ve / veya yazılı unsurlara yer verilmiştir.” ölçütünün sınırlı düzeyde sağlandığı tek örnek olduğuna ilişkin örnek, MEB kitabı, s. 81.

2.2. İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği Temasına İlişkin Bulgular

TTKB (2022) içerisinde yer alan ikinci genel ölçüt “İçeriğin bilimsel yeterliliği yönünden eksiklik ve hata bulunmamalıdır.” ilkesidir. Bu yönüyle her iki yayınevine ait kitaplardaki incelenen metinler ve metinlere ait etkinliklerde herhangi bir aykırılığa rastlanmamıştır fakat içeriklerin bazılarında ilgili kontrol listesinde yer alan ölçütlerden bazıları sağlanmamıştır. Bu durumu aşağıdaki verilerle daha açık hâle getirmekte fayda görülmektedir.

Özgün Yayınevi'ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki 21 metinden (n=0) hiçbirinde ilgili kontrol listesinde yer alan onuncu ve on birinci ölçüte uyulmadığı; ikinci ölçüte ise ilgili metinlerden (n=2) tanesinde uyulmadığı; altıncı ölçüte ise hiçbir metinde (n=0) uyulmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit hiçbir görselin altında alıntı yapıldığı kaynak, yazar vb. bilgilerin verilmemesinden kaynaklı olarak yapılmıştır. Bu kitapta yer alan (n=196) etkinlikten hiçbirinde bahsi geçen altıncı, onuncu ve on birinci ölçütün bilgi eksikliği boyutuna uyulmadığı da tespit edilmiştir.



Resim 13: On ve on birinci ölçüte uyulmadığına ilişkin örnek, Özgün Yayınevi'ne ait kitap, s. 43.

MEB Yayınevi'ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki 21 metinden (n=0) hiçbirinde ilgili kontrol listesinde yer alan onuncu ve on birinci ölçüte uyulmadığı; ikinci ölçüte ilgili metinlerden (n=4) tanesinde uyulmadığı; altıncı ölçüte ise hiçbir metinde (n=0) uyulmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit hiçbir görselin altında alıntı yapıldığı kaynak, yazar vb. bilgilerin verilmemesinden kaynaklı olarak yapılmıştır. Bu kitapta yer alan (n=208) etkinlikten hiçbirinde bahsi geçen altıncı, onuncu ve on birinci ölçütün bilgi eksikliği boyutuna uyulmadığı da tespit edilmiştir.

2.3. İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamını ve Kazanımlarını Karşılama Yeterliliği Temasına İlişkin Bulgular

TTKB (2022) içerisinde yer alan üçüncü genel ölçüt “İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliliği yönünden eksiklik bulunmamalıdır.” ilkesidir. Bu yönüyle her iki yayınevine ait kitaplarda veri kaynağı grubunu oluşturan metinler ve metinlere ait etkinliklerde herhangi bir aykırılığa rastlanmamıştır fakat metinler ve metinlere bağlı etkinliklerin bazılarında ilgili kontrol listesinde yer alan ölçütlerden bazılarında uyulmamıştır. Bu durumu aşağıdaki verilerle daha açık hâle getirmekte fayda görülmektedir. Özgün Yayınevi'ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 21 metne ait kelime sayısı şu şekildedir: “Millî Mücadele ve Atatürk” temasındaki Çanakkale Türküsü (n=50), Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var (n=501), Kastamonulu Safiye (n=506); “Erdemler” temasındaki Arkadaş (n=12), Kirpi Masalı (n=195), Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor (n=288); “Bilim ve Teknoloji” temasındaki Hızlı Düşünmek (n=114), Elektronik Beyinlerle Dolu Bir Dünya (n=401), Güneş’in Gittiği Gün (n=456); “Doğa ve Evren”

temasındaki Kardan Adamın Evi (n=112), Termit Kolonisi (n=152), Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan? (n=235); “Millî Kültürümüz” temasındaki Babamızın Elleri (n=54), Ye Kürküm Ye (n=81), Dil Devrimi Yapılıyor (n=436); “Sağlık ve Spor” temasındaki Elimde Değil (n=669), Bütün Yollar Kalbe Çıkar (n=453), Haydi Spora (n=339); “Sanat” temasındaki Yokuş (n=67), Padişahın Ebrusu (n=386) ve Masalcı Dede Pertev Naili Boratav metni ise (n=253) kelimedenden oluşmaktadır. İlgili metinlerin kelime sayılarından yola çıkarak 17 tanesinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı yalnızca dört tanesinin uygun olduğu söylenebilir. Bu durumun gerekçesi ise dördüncü sınıf düzeyindeki bir metnin 100-200 kelime arasında olması gerekliliğidir (Akyol, 2008; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yılmaz ve Korkmaz, 2017).

Özgün Yayınevi’ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki 21 metinden (n=17) tanesinde ilgili kontrol listesinde yer alan ikinci ölçüte ilgili metinlerde sınıf seviyesinin üstünde kelime sayısı verilmesi gerekçesiyle uyulmadığı; onuncu ölçüte ise ilgili metinlerden (n=0) hiçbirinde uyulmadığı; yirmi dördüncü ölçüte ve otuz altıncı ölçüte hiçbir metinde (n=0) uyulmadığı tespit edilmiştir. İlgili metinlere ait (n=196) etkinlikten (n=9) tanesinde üçüncü ölçüte, (n=6) tanesinde dokuzuncu ölçüte, hiçbirinde (n=0) onuncu ölçüte, yine hiçbirinde (n=0) yirmi dördüncü ölçüte uyulmadığı da tespit edilmiştir. MEB Yayınevi’ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 21 tane metne ait kelime sayısı şu şekildedir: “Millî Mücadele ve Atatürk” temasındaki Çok Kitap Okurdu (n=88), Atatürk Aralarındaydı (n=79), Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi! (n=308); “Erdemler” temasındaki Sevgi Çuvalı (n=296), Ben Engelli Değilim Anne (n=54), Sevmek Mutluluktur (n=78); “Bilim ve Teknoloji” temasındaki Küçük Mucitler (n=72), İcat Nasıl Yapılır? (n=454), Robotların Efendisi: Cezeri (n=253); “Doğa ve Evren” temasındaki Kaybolan Cennet (n=366), Dağdaki Kaynak (n=373), Evini Arayan Ardıç Tohumu (n=405), “Millî Kültürümüz” temasındaki Hep Büyük Efsanesi (n=314), Kanlı Kavak (n=340), Bir Fincan Kahve (n=320), “Sağlık ve Spor” temasındaki Gizemli Canlılar (n=189), İlk Güreşimiz Koca Yusuf (n=161), Şifa Niyetine (n=140); “Sanat” temasındaki Nedir Bu Sanat? (n=332), El Sanatlarını Yaşatalım (n=440) ve Büyülü Kutu metni ise (n=477) kelimedenden oluşmaktadır. İlgili metinlerin kelime sayılarından yola çıkarak 18 tanesinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı yalnızca 3 tanesinin uygun olduğu söylenebilir. Bu durumun gerekçesi ise dördüncü sınıf düzeyindeki bir metnin 100-200 kelime arasında olması gerekliliğidir (Akyol, 2008; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yılmaz ve Korkmaz, 2017). MEB Yayınevi’ne ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki, 21 metinden (n=18) tanesinde ilgili kontrol listesinde yer alan ikinci ölçüte ilgili metinlerde sınıf seviyesinin üstünde kelime sayısı verilmesi gerekçesiyle uyulmadığı; onuncu ölçüte ise ilgili metinlerden (n=0) hiçbirinde uyulmadığı; yirmi dördüncü ve otuz altıncı ölçüte hiçbir metinde (n=0) uyulmadığı tespit edilmiştir. İlgili metinlere ait (n=208) etkinlikten (n=12) tanesinde üçüncü ölçüte, (n=10) tanesinde dokuzuncu ölçüte, hiçbirinde (n=0) onuncu ölçüte, yine hiçbirinde (n=0) yirmi dördüncü ölçüte uyulmadığı tespit edilmiştir.

2.4. Dil ve Anlatım Yeterliliği Temasına İlişkin Bulgular

TTKB (2022) içerisinde yer alan üçüncü genel ölçüt “İçerik dil ve anlatım yönünden yeterli olmalıdır.” ilkesidir. Bu yönüyle her iki yayınevine ait kitaplarda veri kaynağı grubunu oluşturan metinler ve metinlere ait etkinliklerde herhangi bir aykırılığa rastlanmamıştır.

2.5. Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu Temasına İlişkin Bulgular

TTKB (2022) içerisinde yer alan üçüncü genel ölçüt “İçerikte yer alan görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması gereklidir.” ilkesidir. Bu yönüyle her iki yayınevine ait kitaplarda veri kaynağı grubunu oluşturan metinler ve metinlere ait etkinliklerde herhangi bir aykırılığa rastlanmamıştır fakat MEB Yayınevi tarafından hazırlanmış kitap içerisinde bulunan ve incelenen (n=208) etkinlikten (n=12) tanesinde; Özgün Yayınevi tarafından hazırlanmış kitap içerisinde bulunan ve incelenen (n=196) etkinlikten (n=6) tanesinde ilgili kontrol listesinde yer alan altıncı ölçüte uyulmadığı tespit edilmiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

MEB ve Özgün Yayınevi tarafından hazırlanmış olan dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki veri kaynağı grubuna dâhil edilen metin ve metinlere ait etkinliklerin, TTKB'nin (2022) yayınladığı taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak ölçütleri barındırması açısından alan yazınına uygunluk durumunun tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada; anayasa ve mevzuata uygunluk, bilimsel yeterlilik, eğitim ve öğretim programının kapsamıyla kazanımları karşılayacak kapasitede olması, dil ve anlatımın yeterli olması, görsellerle içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek şekilde planlanması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması yönünden küçük eksiklikler tespit edilmiş olsa da bunlar ilgili metin ve etkinliklerin kullanımına engel olacak aykırılıklar düzeyinde değildir. İlgili eksiklerden bazıları ve bu eksikliklere ilişkin bulgulara alan yazınında ulaşılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda bakılarak bu çalışmanın bulguları tartışılmıştır.

“Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Teması”na ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki kitap üzerinden incelenen metin ve metinlere ait etkinliklerin bazılarında bulunan görsellerde kadın ve erkek sayılarının eşit olmadığı; yazılı ve görsel içeriklerde farklı engel durumlarını yansıtan unsurlar bulunmadığı; eğer alıntı yapıldıysa görsellerin altlarında atıf ifadelerine rastlanmadığı tespit edilmiştir. Balcı ve Sel (2017) tarafından ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair yürütülen çalışmada hem görsellerde hem de metinlerde erkeklerin kadınlara oranla daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Yine Temellioğlu ve Küçükturan (2022) tarafından dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesine ilişkin yürütülen çalışmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki görsellerde erkeklere kadınlardan daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Kadın ve erkeklerin yazılı ve görsel içeriklerde sayısal niteliğine ilişkin incelenen çalışmalarla yürütülen bu çalışmanın benzeştiği görülmektedir. Bu durumda farklı derslere ait ders kitaplarındaki yazılı ve görsel içeriklerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmanın yazılı ve görsel içeriklerde farklı engel gruplarında yer alan çocuklara ilişkin unsurlara yer verilmemesi sonucuna yönelik olan incelenen Akcan ve Türkmenoğlu'nun (2022) çalışmasında ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki hayat bilgisi ders kitaplarında çeşitli açılardan farklılıkları olan bireylere ne düzeyde yer verildiği incelenmiş ve özel gereksinimli bireylere yazılı ve görsel unsurlarda çokça yer verildiği; bu bireylere saygı duyulması gerektiğinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Kayhan (2022) tarafından özel gereksinimli grupların Türkçe ders kitaplarında temsiline ilişkin yürütülen çalışmada 3 farklı yayınevine ait Türkçe ders kitabı ilgili konuya yönelik olarak incelenmiş ve üçünde de özel

gereksinimli gruplara yönelik yeterli sayıda metin, görsel ve etkinlik bulunmadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen çalışmanın sonucu yürütülen çalışmanın sonucu ile benzerlik gösterse de asıl olması gereken ders kitaplarındaki hem yazılı hem de görsel içeriklerde farklı özellikteki çocuklara yer verilmesi gerektiğidir. Bu gerekliliği Akcan ve Türkmenoğlu'nun (2022) çalışmasında ulaşılan sonuç taşımaktadır. TTKB (2022), ders kitapları içerisinde yer alan görseller eğer başka bir kaynaktan alınıyorsa mutlaka alındığı kaynağa atıfta bulunması gerektiğini belirtmiştir fakat bu çalışmada incelenen ders kitaplarındaki görsellerde bu ölçüte uyulmadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle kitaplarda yer alan görsellerin verilme şeklinin alan yazınına uygun olmadığı söylenebilir.

“İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği Teması”na ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki kitapta incelenen metin ve metinlere ait etkinliklerin bazılarının içeriğinde kavram yanlışları, tutarsızlıklar ve çelişkiye yol açabilecek bilgiler bulunduğu; görsellerin altında alt yazılara (eserin ismi, sanatçısı, dönemi, bulunduğu ya da sergilendiği yer bilgisi) verilmemesi gerekçesiyle bilgi eksikliği bulunduğu; etkinliklerde yer alan görevlere genel olarak bakıldığında ise taksonomik olarak görevlerin hem farklı düzeyde olmayıp genellikle bilgi, kavrama ve nadiren de uygulama düzeyinde olduğu ve üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik içeriklerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Şeyihoğlu ve diğerleri (2022) tarafından ilkökul dört, beş, altı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan anolojilerin incelenmesine ilişkin yapılan çalışmada kavram yanlışlarının önlenmesinde analogilerden faydalanılabileceği fakat sınıf seviyesi en düşük olan kitaplarda anolojilere en az yer verildiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın sonuçlarından olan incelenen ders kitaplarında tutarsızlıklar ve çelişkiler bulunması durumu dördüncü sınıf düzeyinin alt sınıf düzeylerinden olması gerekçesiyle bu sınıf düzeyine ait kitaplarda anoloji kullanımının azlığından dolayı çelişki ve tutarsızlıklar oluşabileceği söylenebilir. Sur (2022) tarafından Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne” göre incelenen çalışmada metin altı soruların alt düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Balcı ve Baki (2022) tarafından dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne” göre incelenmesi sonucu metin altı sorularda alt düzey düşünme becerilerine (hatırlama, anlama, uygulama) üst düzey düşünme becerilerinden (analiz etme, değerlendirme, yaratma) daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmaların sonuçları ile mevcut çalışmanın sonuçları benzeşiklik göstermektedir. Bu benzeşiklik ise üst düzey düşünme becerilerinin özellikle dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmeye çalışıldığı bir dil olan Türkçenin, Türkçe ders kitaplarında yakınsak ve ıraksak düşünme gibi düşünme becerilerinin geliştirilemeyeceği söylenebilir.

“İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamını ve Kazanımlarını Karşılama Yeterliliği Teması”na ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki kitapta incelenen metinlerde kelime sayısının sınıf seviyesinin üstünde verilmesi ile gereksiz öğelere yer verildiği; bu gerekçeyle metinlerin anlaşılabilirliğinin azaldığı ve metinlere ait etkinliklerin bazılarında metinle ve metne ait diğer etkinliklerle arasında tutarlılık bulunmadığı; ilgili içeriklerde değerlere yer verilmiş olsa da hangi değere yer verildiğine ilişkin bir nota yer verilmediği; kazanımlardan ön koşulluluk gerektirenlerin bazılarının sıralı olarak verilmediği; ilgili içeriklerin bulunduğu hiçbir temanın başlangıcında görsel özetleyicilere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada incelenen ve kelime sayısının sınıf seviyesine uygun olmadığı tespit edilen metinler için Akyol'un (2008), dördüncü sınıf düzeyi için verilen metinlerin 100-200

kelime arasında olması gerektiğini vurgulayan ifadesi ile eleştiri getirilebilir. Karacaoğlu ve Karakuş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların ve etkinliklerin genellikle okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olması gerekçesiyle metinle ve birbirleri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle ilgili çalışma ile yürütülen çalışmanın sonuçlarının benzeşmediği söylenebilir. Erdem ve Bahşi (2022), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin kitaptaki metinleri incelemişler ve metinlerin bazı değerleri kazandırmaya çalıştığı sonucuna ulaşırken metinlerde hangi değerler kazandırılacağına ilişkin açıklamaya yönelik herhangi bir sonuca ulaşmamışlardır. Bu yönüyle ilgili çalışmanın sonucu yürütülen bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yüceer (2022) tarafından yürütülen çalışmada Türkçe dersine ilişkin hazırlanan sorularda okuduğunu anlama becerisinin sınıflandırılmasını sağlayan Barrett Taksonomisi'nin kullanımının farklı düzeydeki bilişsel becerileri anlamayı geliştirmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu noktadan hareketle Türkçeye uygun bir taksonomi kullanımının birbiri arasında hiyerarşi olan bilişsel kazanımların anlaşılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Yine bu doğrultuda anlamının daha nitelikli gerçekleşebilmesi için kazanımların ön koşulluluk gerektirme durumuna göre sıralı olarak verilmesi değerli görülmektedir. Kurtoğlu Zorlu (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise incelenen kitaplardaki metinlerin temalarla ilişkili olması beklenirken çoğunun tamamen ilgisiz olduğu görülürken bir kısmının benzerlik gösterdiği tespit edilmiş ve tema başlarında görsel özetleyiciler verilirken verilmemesine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bu yönüyle ilgili çalışmanın sonucu bu çalışmanın sonucuyla tezatlık göstermektedir.

“Dil ve Anlatım Yeterliliği Teması”na ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki kitapta da incelenen metin ve metinlere ait etkinliklerin dil ve anlatım yönünden herhangi bir eksiklik ve hata içermediği başka bir deyişle yeterli olduğu tespit edilmiştir. Memiş ve Kansızoğlu (2022) tarafından yürütülen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik olarak noktalama işaretlerine yönelik kazanımların ilgili programa eklenmesi, ilgili konuya yönelik pekiştirme etkinliklerinin eklenerek ve anında dönütler verilerek ilgili konunun daha iyi öğretiminin sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu açıklamadan yola çıkarak yürütülen bu çalışmada elde edilen sonucun yeni bir dili öğrenecek olan bireyler için de bir dilin öğrenimini daha ileriye götürecek bireyler için oldukça pozitif bir durum olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitapları yalnızca ana dili Türkçe olan çocuklara sunulmamaktadır. Bilinmektedir ki ülkemizin bazı bölgelerinde iki dilli çocuklar ve yabancı uyruklu çocuklar bulunmaktadır. Bir dile ilişkin doğru ve eksiksiz bilgiler sunmak, dilin daha doğru öğrenilmesini sağlar denirse yanlış olmayacaktır.

“Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu Teması”na ilişkin bulgular incelendiğinde, incelenen metinlere ait etkinliklerin bazılarının aralarında bütünlük oluşturacak şekilde tasarlanmadığı tespit edilmiştir. Önceden de alan yazınından alıntılarla açıklanan ilgili ölçüt, metinden yola çıkarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kilit rol oynamaktadır denebilir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen metin ve metinlere ait etkinliklerde alan yazınına bazı ölçütler açısından uygun olmayan durumlar olduğu söylenebilir. Buna rağmen ilgili kitaplar sahada dördüncü sınıf öğrencilerinin kullanımına basılı materyaller olarak sunulmuştur. Bu durumun sebebi ise Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin (2021) on dokuzuncu maddesinde belirtildiği üzere kitapları “Anayasa ve kanunlara uygunluğu”, “Bilimsel olarak yeterliliği”, “Eğitim ve Öğretim

Programının Kapsamını ve Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği”, “Dil ve Anlatım Yönünden Yeterliliği” ve “Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının, Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu” açısından değerlendiren panelistlerden her bir tema için 0-100 arasında puan vermeleri istenir. Tüm panelistlerin verdiği puanlar incelenerek ağırlıklı puan ortalaması 75’in üzerinde olanlar kabul edilir. Bu ifadeye bakıldığında kitap içerisinde ilgili yüzdenin altına düşülmesine sebep olacak eksiklikler ve hatalar dışında ders kitaplarında eksiklikler ve hatalar bulunması olasıdır denebilir. Bu çalışmada incelenen metinler ve metinlere ait etkinliklerin bulunduğu kitapların sahada basılı materyaller olarak kullanılmasında herhangi bir sakınca görülmektedir.

• MEB ve Özgün Yayınları’na ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tüm temalar ve tema altlarında yer alan metinler ve metinlere ait etkinlikler aynı ölçütler doğrultusunda incelenebilir.

Kaynaklar

- Akcan, E. ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan Özer, D., Karataş, Z. ve Ergün, Ö. R. (2019). Analysis of gender roles in primary school (1st to 4th Grade) Turkish textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 1-20.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe - Türk dili edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, E. ve Sel, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini besleyen düşünme biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 723-740.
- Balcı, A. ve Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 32-57. doi:: 10.29000/rumelide.1104110.
- Bayram, B. ve Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme / izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1823-1848. doi:: 10.26466/opus.814783
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson Education.
- Çeliktürk S. Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Güldenoğlu, D. (2023). Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 240-272. doi: 10.29000/rumelide.1317599.

- Erdem, İ. ve Bahşi, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(43), 9-35.
- Esen, Y. (2003). *Ders kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gelfman, E., Podstrigich, A. ve Losinskaya, R. (2004). *On the problem of typology and functions of school texts, discussion group 14, focus on the development and research of mathematics textbooks*. Copenhagen Denmark: ICME X.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies (Sözlük Özel Sayısı)*, 4(4), 1025-1055.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, -Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/susbid/issue/17335/181025>.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Textbooks in national education councils. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- İşeri, K. (2010). Türkçe ders kitaplarında resimler. H. Ülper (Eds.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri içinde* (s. 81-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Kanno, T. N. ve Onyeachu, J. A. E. (2018). On instructional resources for teaching special needs children in Abia State, Nigeria. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 7(2), 1318-1321. doi: 10.20533/ijtie.2047.0533.2018.0160
- Karaca, F. (2011). What kind of teaching tools and materials do primary school teachers use in their lessons. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 131-148.
- Karacoğlu, M. Ö. ve Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 50-78. DOI: 10.29000/rumelide.1146803.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki karakterleri rol-model alma durumlarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 31-40. DOI: <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/pub/ihead/article/1314932>
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kayhan, S. (2022). Dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarında temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 1-18. DOI: 10.29000/rumelide.1163989.
- Kazancı Dede, S. Ç. (2020). *11. sınıf matematik ders kitabının içerik yönünden incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi].
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 261-280.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Evaluation criteria of secondary education geography textbooks. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 19-33.

- Kurtdede-Fidan, N. ve Gedik, H. (2019). Values in the human rights, citizenship and democracy textbook. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 251-272. Doi:10.23863/kalem.2019.127
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 1-11. DOI: 10.24289/ijsser.797498.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. London: Bloomsbury.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ministry of national education textbooks regulation*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Memiş, M. ve Kansızoğlu, H. B. (2022). Türkçe öğrenenlerin noktalama işaretlerinin kullanımı konusundaki yetkinlik düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 54-72.
- Merriam-Webster. (2022, 17 Ağustos). *İçerik analizi nedir?* <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/the-merriam-webster-word-o-meter-january-2022> adresinden erişildi.
- Mete, F., Alibaşıç, B. ve Köksal, B. (2023). Impact of vocabulary teaching approach in turkish curriculum on turkish textbooks and use of technology in vocabulary teaching. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 124-135. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joltida>
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. New York: Routledge.
- Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Evaluation of social studies textbooks (4th and 5th grades). *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 21-37.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sarar Kuzu, T. ve Durna, C. (2020). The effect of intellegent and mind games on secondary school students writing success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(3), 70-79.
- Sarar Kuzu, T. ve Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009) İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444 - 453.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/68190/952572>.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.

- Şeyihoğlu, A., Özgürbüz, İ.E. ve Torun, E. (2022). İlköğretim 4-5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan analogilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 347-375. doi: 10.9779.pauefd.1014279.
- Tarakcı, Ç. ve Kayadibi, N. (2023). Metin türleri açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 150-166. doi: 10.52974/jena.1302420
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Taş, H. (2022). Examination of primary school 4th grade social studies textbook in terms of universal values. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 455-475.
- Taş, H. ve Minaz, M. B. (2022). Analysis of the activities in the primary school Turkish textbooks in terms of creative thinking skills. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 104-115. DOI: 10.31014/aior.1993.05.04.577
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Temellioglu, Ş. H. ve Küçükturan, A. G. (2022). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 679-698. doi: 10.30900/kafkasegt.956711.
- Ulusoy, K. (2015). Textbooks in social studies. B. Tay and A. Öcal (Eds.), In *Teaching Social Studies with Special Teaching Methods* (pp. 194-220). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülger, R. (2018). PISA 2018 çerçeve metinden hareketle “Reading Literacy” (okuma alanı okuryazarlığı) kavramına bakış. *Türkçe Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı Dergisi*, https://www.academia.edu/36650594/PISA_2018_%C3%87er%C3%A7eve_Metni_nde_ki_Okuma_Alan%C4%B1_Read%C4%B1ng_L%C4%B1teracy_ile_2017_T%C3%BCrk%C3%A7e_Dersi_%C3%96%C4%9Fretim_Program%C4%B1_Okuma_Alan%C4%B1n%C4%B1n_Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9Ft%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1 adresinden erişildi.
- Yalınkılıç, K. (2010). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* içinde (s. 3-19). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2599-2610.
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish of Turkic*, 9(5), 2075-2096. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6870>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2017). 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.

Extended Abstract

Textbooks serve as the primary teaching tools, aiming to impart the knowledge, skills, and values outlined in the curriculum. They undergo regular updates to align with current developments, previewing what students will learn and guiding teachers on teaching. These materials are easily accessible, state-funded, encapsulate curriculum learning outcomes, present content through text and visuals, and include assessment tools to gauge student progress. Given these characteristics, textbooks significantly structure the learning and teaching processes. Most educators base their teaching strategies on the content and activities within these resources. In the context of language development, particularly in Turkish, textbooks and their contained texts stand out as fundamental resources. Teachers play a crucial role in ensuring the quality of these materials to maximize students' learning opportunities. The texts within Turkish textbooks, crafted in line with the curriculum, are paramount in nurturing fundamental language skills. They represent the richness of the Turkish language and foster the development of listening, reading, speaking, and writing skills. Moreover, they aid in cultivating a deep appreciation and understanding of the native language.

The significance of texts in shaping learning experiences necessitates a heavy emphasis on reading materials within Turkish textbooks. Therefore, there's a critical need to scrutinize the alignment of these reading texts and associated activities in Turkish textbooks, which serve as primary resources for language education at the elementary level. This evaluation is based on compliance with the criteria outlined in the Guidelines for Textbook Preparation set forth by the Board of Education and Instruction (BEI, 2022). These criteria emphasize adherence to constitutional and legislative standards, scientific adequacy, capacity to fulfill the educational program's scope and objectives, integration of visual aids for enhanced learning, and suitability for the students' developmental stages. This study assesses the harmony between the reading texts and their corresponding activities found in the fourth-grade Turkish textbooks published by Özgün and the Ministry of National Education Publishing House. These textbooks have been approved for use in primary school education. The data primarily comprise the reading texts and activities extracted from selected books, chosen using affinity sampling.

The documents were sourced from the general network. The study was structured as a basic descriptive research design, employing a qualitative approach by observing and analyzing the materials without any intervention. Researchers translated the criteria into checklists. They utilized those checklists as the primary data collection tool. Five checklists were employed to collect data. To ensure reliability, two researchers independently evaluated the materials based on the criteria in the checklists. A reliability rate of 94% was achieved through Miles and Huberman's (1994) formula, affirming the consistency between the researchers' responses and establishing reliability. Internal validity was confirmed by aligning the research outcomes with reality, ascertaining that the data collection tools adhered to the BEI (2022) criteria, drawing support from relevant literature, and cross-comparing data collected by both researchers. External validity was upheld by providing a detailed description of each stage of the study, demonstrating the reproducibility of the methodology for other researchers to apply the same steps. Descriptive analysis was employed to analyze the data. Closed-ended criteria were represented as "(n=...)", while findings for open-ended sections were articulated in written form. In conclusion, although the examined documents revealed certain shortcomings concerning the checklist criteria, these deficiencies did not constitute contradictions that would impede the usability of the materials.

The findings accessed through the documents are as follows: When the findings related to the "Theme of Compliance with the Constitution and Laws" were examined, it was determined that the number of women and men was not equal in the visuals in some of the texts and activities of the texts examined in both books. There were no elements reflecting different disability situations in written and visual content; if quoted, there were no citation statements under the visuals. When the findings related to the "Scientific Adequacy of the Content Theme" were examined, it was determined that there were misconceptions, inconsistencies, and information that could lead to contradictions in the content of some of the activities of the texts and texts examined in both books. There was a lack of information because subtitles (the name of the work, the artist, the period, and the place where it was found or exhibited) were not given under the visuals; when the tasks in the activities were examined in general, it was determined that the tasks were not at different levels taxonomically, but generally at the level of knowledge, comprehension and rarely at the level of application. Moreover, the content aimed at developing high-level skills could have been improved. When the findings related to the "Sufficiency of the Content to Meet the Scope and Outcomes of the Education and Training Program" theme were examined, it was

found that there were texts that were not suitable for the student level due to the number of words among the texts examined in both books. Therefore, the comprehensibility of the texts decreased, and some of the activities of the texts needed to be more consistent with the other activities. Although values were included in the relevant content, there needed to be an explanation of which value was included. Some of the objectives that require preconditioning needed to be given in order. Visual summarizers with relevant content were not included at the beginning of any theme. When the findings related to the "Language and Expression Sufficiency Theme" were analyzed, it was determined that the texts and activities examined in both books did not contain any deficiencies and errors in terms of language and expression; in other words, they were sufficient. In addition, when the findings related to the "Visual Design and Content Design to Support Learning and Suitability to Students' Developmental Characteristics Theme" were analyzed, it was determined that some activities were not designed to create integrity among themselves.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1738-1754, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

2022 LGS TÜRKÇE SORULARININ PISA OKUMA BECERİLERİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zekiye YILDIRIM SUNA*

Ahmet BENZER**

Geliş Tarihi: 22 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 17 Kasım 2023

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2022 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımını tespit etmektir. Çalışma betimsel bir araştırma olup verileri nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden olan doküman analizine dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma nesnesini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminin sonunda uygulanan 2022 LGS Türkçe soruları oluşturmaktadır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda LGS Türkçe soruları Programme for International Student Assessment (PISA) okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre incelendiğinde 1a düzeyinde yedi soru, 1b düzeyinde üç soru, 2. düzeyde yedi soru, 3. düzeyde üç soru olduğu görülmüştür. 1c, 4, 5 ve 6. düzeylerde ise soru olmadığı; soruların 1a ve 2. düzeylerde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. PISA'da 6 düzey varken 2022 LGS Türkçe sorularında en üst düzeyin 3. düzey olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: LGS, PISA, ölçme ve değerlendirme, okuma becerileri, Türkçe.

EXAMINATION OF 2022 LGS TURKISH QUESTIONS IN TERMS OF PISA READING SKILLS QUALIFICATION LEVELS

Abstract

The aim of this study is to determine the distribution of 2022 High School Entrance System (LGS) Turkish questions according to PISA reading skills proficiency levels. The study is descriptive research and the data were collected based on document analysis, which is one of the data collection techniques of the qualitative research method. Research object, 2021-2022 academic year II. The 2022 LGS applied at the end of the semester consists of Turkish questions. While analyzing the data, descriptive analysis technique was used. As a result of the research, when the LGS Turkish questions were examined according to the Program for International Student Assessment (PISA) reading skills proficiency levels, it was seen that there were seven questions at level 1a, three questions at level 1b, seven questions at level 2, and three questions at level 3. At the 1c, 4th, 5th and 6th levels, there were no questions; It has been determined that the questions are concentrated at 1a and

* Doktora Öğrencisi; Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana bilim Dalı, zekiye.yildirimsuna@meb.gov.tr.

** Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ahmetbenzer@gmail.com.

2nd levels. While there are 6 levels in PISA, it has been determined that the highest level in the 2022 LGS Turkish questions is the 3rd level.

Keywords: LGS, PISA, assessment and evaluation, reading skills, Turkish.

Giriş

Okuma becerisinin önemi günümüzde okul sınırlarının dışında günlük hayatın her aşamasında kendini göstermektedir. Yeni bir filmi alt yazılı olarak izleyebilmek için akıcı okuma yapabilmeniz gerekir veya bir marketteki indirim fırsatlarını değerlendirebilmek için okuduğunu hızlı bir biçimde anlamak gerekmektedir. Okul boyutuna baktığınızda ise matematik veya fen bilimleri derslerinde de başarının yolu yine okuduğunu anlamaktan geçmektedir. Bu noktada “Okuma nedir?” sorusu öne çıkmaktadır. Benzer’e (2019, s. 98) göre okumada amaç sadece yazılı paragraflardaki sembolleri anlamlı hâle getirmek değildir. Sembollerin anlamlı hâle gelmesinden sonra bu anlamları günlük hayatla ilişkilendirebilme, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak önceki bilgilerin üzerine inşa edebilme, bu anlamların eleştirilmesi, karşılaştırılması becerilerini içermektedir. Yetgin ve Katrancı’ya (2021, s. 34) göre okumanın işlevsel olmasının ön koşulu olan anlama becerisini geliştirmiş olan bireyler, okuduklarından çıkarımlar yaparak bunlar hakkında değerlendirmelerde bulunabilirler. İyi okuyucu, yazarın vermek istediği mesajı doğru bir şekilde belirler ve bu mesajın doğruluğunu sorgular yani eleştirel okuma sürecini işe koşar. Kızgın ve Baştuğ’a (2020, s. 603) göre de okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmiş istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]), öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası önemli eğitim araştırmalarından biridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010b, s. 1). İlk defa 2000 yılında uygulanan ve üçer yıllık döngüler hâlinde devam eden PISA araştırmasına katılan ülke sayısının her döngüde biraz daha arttığı, şimdiye kadar en yüksek katılımın ise 79 ülke ile 2018 yılında gerçekleştiği belirlenmiştir. Matematik, fen ve Türkçe dersi üzerine yoğunlaşan PISA araştırmasında Türkçe dersi ile ilgili olarak okuma becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Okuma becerisi bu sınav kapsamında 1 (a, b, c), 2, 3, 4, 5 ve 6 olmak üzere toplamda altı düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeyler; bilgiye ulaşma, anlama ile değerlendirme ve derinlemesine düşünme olmak üzere üç alt boyut altında bilişsel süreçleri barındırmaktadır. PISA okuma becerileri değerlendirmesinde tanımlanan bilişsel süreçler Tablo 1’de sunulmuştur (MEB, 2019, s. 33).

Tablo 1: PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirmesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

Akıcı okuma	Bilgiye ulaşma	<ul style="list-style-type: none"> Metindeki bilgileri tarama ve bulma İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama	<ul style="list-style-type: none"> Metindeki gerçek anlamı ifade etme Çıkarımlar birleştirme ve çıkarımlar oluşturmak
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme	<ul style="list-style-type: none"> Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme

Türkiye’nin ilk defa 2003 yılında katıldığı PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerindeki başarı oranları yıllara göre incelendiğinde MEB (2005, s. 118) 2003 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 1. düzeyin takip ettiği, MEB (2010a, s. 71) 2006 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği,

MEB (2010b, s. 38) 2009 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği, MEB (2015, s. 106) 2012 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği, MEB (2016, s. 32) 2015 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 1a düzeyinin takip ettiği, MEB (2019, s. 42) 2018 yılındaki en yüksek başarı oranının 2. düzey olduğu ve bu durumu 3. düzeyin takip ettiği görülmektedir. Türkiye'nin şimdiye kadar uygulanan PISA araştırmalarındaki başarı oranlarına bakıldığında 1, 2 ve 3. düzeylerde yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye'nin PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerindeki başarı oranları OECD ortalamalarına göre incelendiğinde ise MEB'e (2005, s. 118; 2010a, s. 71) göre 2003 ve 2006 yıllarında 1 ve 2. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilediği tespit edilse de 3, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilendiği tespit edilmiştir. MEB 'e (2010b, s. 38) göre 2009 yılında 1 (a, b), 2 ve 3. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilediği görülse de 1b düzeyinin altı 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilediği tespit edilmiştir. MEB'e (2015, s. 106) göre 2012 yılında 1 (a, b) ve 2. düzeyde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilediği görülse de 1b düzeyi altında 3, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. MEB'e (2016, s. 32) göre 2015 yılında 1 (b ve altı, a) ve 2. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilese de 3, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. MEB'e (2019, s. 42) göre 2018 yılında 1 (a, b), 2 ve 3. düzeylerde OECD ortalamasının üstünde bir performans sergilese de 1c düzeyi ve altında, 4, 5 ve 6. düzeylerde OECD ortalamasının altında bir performans sergilediği tespit edilmiştir.

PISA, bilginin beceriye dönüştürülüp dönüştürülmediğini ölçen bir araştırmadır. LGS Türkçe üzerinden düşündüğümüzde ise soruların odak noktasında okuduğunu anlama becerisinin olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisini ölçmek için LGS'de bilgi temelli sorular sorulmaktadır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda PISA'nın ölçtüğü beceri kavramı Türkiye'nin eğitim sistemine dahil olup (MEB, 2006) birçok çalışmada da belirtilmesine (Alver ve Sancak, 2016; Ayrancı ve Mutlu, 2017) rağmen 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki beceri kavramına yönelik bir sınav yönetmeliği hazırlanmadığı görülmektedir. Merkezî sınavlar ve sınıf içi ölçme araçlarının beceri odaklı değil kazanım odaklı olması bilginin ölçüldüğü bir sistemin oluşmasına becerinin arka planda kalmasına neden olmuştur.

Türkiye'deki öğrenciler PISA araştırmasına LGS soru tipine göre hazırlanmaktadır. LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri 1 (a, b, c), 2 ve 3. düzeye yakın olduğu gibi 4, 5 ve 6. yeterlilik düzeylerine de yaklaştırmak yani beceriyi işe koymak bir gerekliliktir. PISA okuma becerileri yeterliliklerindeki 4, 5 ve 6. düzeyler üst düzey düşünme becerilerini yani bilginin beceriye dönüştürülüp dönüştürülmediğini ölçmektedir. Üst düzey düşünme becerileri; akıl yürütme, yansıtma, problem çözme, çıkarım yapma, karar verme, yenilik yapma ve yeni şeyler yaratmada bilgi, beceri ve değerleri uygulama becerisi sağlar (Başerer, 2021, s. 44). Bu durumda öğrencilere bilgiyi kullanabilecekleri, analiz edebilecekleri, soyut becerileri işe koşabilecekleri üst düzey sorular sorulması öğrencileri PISA gibi araştırmalara hazırlayacağı gibi okul dışı ortamlarda da çok yönlü düşünebilmelerini yaşam içerisinde daha sağlıklı adımlar atabilmelerini sağlar.

Alan yazınında PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ve LGS Türkçe sorularını inceleyen

çalışmalara bakıldığında Türkçe ders kitaplarının (metin altı sorular, etkinlikler, tema sonu sorular vb.) PISA'ya uyumlu olmadığı alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Coşkun, 2013; Bal, 2018; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Deniz Tarakcı ve Karagöl, 2019; Gültekin, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmalarda da Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın PISA'ya uyumlu olmadığı ve büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiği üst düzey düşünme becerilerinin yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir (İnce ve Gözütok, 2017; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018; Temizyürek ve İnce, 2019). Geçmiş yıllarda uygulanan LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre inceleyen çalışmalara bakıldığında Türkçe sorularının 1 (a, b, c), 2 ve 3. düzeylerde yoğunlaştığı soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede zayıf kaldığı tespit edilmiştir (Savran, 2004; Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan, 2012; Demiral ve Menşan, 2017; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Tuzlukaya, 2019; Aktaş, 2022).

LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımının bilinmesi eğitimin bütün paydaşlarına yol göstereceği düşüncesiyle önemlidir. Bu çalışmanın amacı, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminin sonunda uygulanan LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda "2022 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

1. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniğinin kullanılmasının nedeni araştırma nesnesinin doküman olarak yer almasından kaynaklanmaktadır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009, s. 27).

Bu çalışmanın araştırma nesnesi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik bölümlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

1.1. Araştırma Nesnesi

Çalışmanın araştırma nesnesi 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminin sonunda uygulanan LGS Türkçe dersi sınav sorularıdır. Sınav soruları Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün resmî internet sitesi olan <https://odsgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır. 2021-2022 LGS kitapçığı sözel bölüm ve sayısal bölüm olmak üzere iki ana kategoriden oluşmaktadır. Sayısal bölümde 20 matematik ve 20 fen bilimleri olmak üzere toplam 40 soru bulunmaktadır. Sözel bölümde ise 20 Türkçe, 10 inkılap tarihi ve Atatürkçülük, 10 din kültürü ve ahlak bilgisi ve 10 yabancı dil (İngilizce) olmak üzere toplam 50 soru bulunmaktadır. Türkçe 20 soru ile sözel bölümün içerisinde %40'luk bir orana sahiptir. 2022 LGS Türkçe sorularının konu dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur. Konu dağılımları sıralanırken konularla ilgili soru sayıları dikkate alınarak bütünden parçaya doğru bir sıralama yapılmıştır.

Tablo 2: LGS Türkçe Sorularının Konu Dağılımları

Konu Dağılımı	Soru Sırası	f	%
Paragrafta anlam	4, 5, 6, 10, 11, 12	6	30,00
Görsel okuma	7, 9, 16	3	15,00
Cümlede anlam	3, 13	2	10,00
Sözcükte anlam	1, 2	2	10,00
Yazım kuralları	17	1	10,00
Noktalama işaretleri	20	1	5,00
Sözel mantık	15	1	5,00
Fiilde çatı	18	1	5,00
Cümlelerin ögeleri	19	1	5,00
Anlatım bozuklukları	14	1	5,00
Metin türleri	8	1	5,00
Toplam	20	20	100

Tablo 2’de belirtilen çalışmanın araştırma nesnesi incelendiğinde en yüksek oranın %30 ile paragrafta anlam olduğu, bu durumu %15’lik oranla görsel okuma bilgisinin takip ettiği görülmektedir. En düşük oranları ise %5’lik oranlarla noktalama işaretleri, sözel mantık, fiilde çatı, cümlelerin ögeleri, anlatım bozuklukları ve metin türleri oluşturmaktadır.

1.2. Çalışma Grubu

Çalışmayı yürüten araştırmacılar, LGS Türkçe sorularına PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri bakımından düzey atamıştır. Bunu yaparken de neden ve niçine dair yorumlar yapıp sonrasında da çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için alan uzmanlarından bilgi almışlardır. Alan uzmanları da LGS Türkçe sorularına atadıkları düzeyleri gerekçelendirmiş sonraki aşama olarak araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından odak grup görüşmesiyle sorulara atanan düzeyler tekrar incelenerek karara varılmıştır. Eleştiri ve incelemeler yapılmasının nedeni bazı sorularda görüş ayrılığına düşülmesinden kaynaklanmaktadır. Görüş ayrılıkları odak grup görüşmesiyle sorular incelendikten sonra çözüme kavuşmuştur. Bulgularda soruların düzeyleri ile ilgili hem araştırmacıların hem de alan uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir. Bu nedenle çalışma grubuna sadece araştırmacılar değil alan uzmanları da eklenmiştir.

2022 LGS sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri ile örtüşme durumunu iki araştırmacı incelemiş çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırma boyunca çalışmayı yapan araştırmacılar A1, A2 kısaltmalarıyla görüşleri alınan alan uzmanları ise AU1, AU2, AU3 kısaltmalarıyla belirtilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırmacı ve Alan Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Branş	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezuniyet Durumu
A1	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans
A2	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	Erkek	16-20 yıl	Doktora
AU1	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans
AU2	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans
AU3	Türkçe Öğretmeni	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans

Tablo 3’e göre araştırmacı ve alan uzmanlarının dördü Türkçe öğretmeni, biri Türkçe eğitimi ana bilim dalında akademisyendir. Araştırmacı ve alan uzmanlarının dördünün kadın,

birinin erkek olduğu; dördünün hizmet yılı 6-10 yıl aralığında, birinin 16-20 yıl aralığında olduğu; dördünün yüksek lisans, birinin doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2022 yılında II. dönemin sonunda uygulanan LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımını tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu teknikte, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2020, s. 70). Bu formun içeriğinde OECD tarafından yürütülen uluslararası öğrenci değerlendirme projesinde bulunan PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri ve 2022 LGS Türkçe soruları bulunmaktadır. 2022 LGS Türkçe sorularına Millî Eğitim Bakanlığının <https://odsgm.meb.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır. PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine ise MEB'den (2019, s. 36-37) erişilmiştir.

Çalışmayı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yürütmek araştırmacı ve alan uzmanlarının sorulara atadıkları düzeyleri, gözden geçir/yeni açıklama sekmelerini kullanarak gerekçelendirebilmelerine imkân sağlaması ve açıklama bölümü aracılığıyla fikir alışverişi yapabilmeleri açısından kıymetlidir. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının e-postalarına gönderilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili düzenek örneği Şekil 1'de sunulmuştur.

oru Numarası ve Soru Kökü	Sorunun Örtüştüğü PISA Okuma Beceri Yeterlilik Düzeyinin Numarası ve Düzeydeki İlgili Cümle/Cümleler	Anahtar Kavram
1. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili söz cümleye "belli bir sıra gözetmeksizin" anlamı katmıştır?	A) Yaptığım işleri <u>orada burada</u> anlatıyor, beni yere göğe sığdıramıyordu. B) Romanın <u>orasından burasından</u> parçalar okuyor, yorumlamamızı istiyordu. C) Hayat bu zamana kadar beni <u>oradan oraya</u> sürükleyip durdu. D) Odanın <u>arasında burasında</u> kıyafetler duruyordu.	

Şekil 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Bir Kesit

1.4. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel veri analizinin çoğunlukla ilk ve en alt düzeyinde yer alan analiz biçimi olarak bilinen betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2020, s. 86). Bir araştırmacının sorunun düzeyi ile ilgili çelişkiye düştüğü durum gerçekleştiğinde ise diğer araştırmacıdan fikir alınarak görüş birliğine varılmıştır. Görüş birliğine varılamayan sorularda alan uzmanlarının görüşleri beklenmiş görüşler araştırmacılara ulaştıktan sonra Zoom uygulaması üzerinden odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine başlamadan önce araştırmacılar tarafından alan uzmanlarına odak grup görüşmesinin süresi, yapılma amacı ve odak grup görüşme sürecinin nasıl işleyeceği hakkında bilgi verilmiş katılımcıların tanışmasına olanak sağlanmıştır. Bu durumun

yanı sıra her katılımcının fikrinin önemli olduğu, aynı anda sadece bir kişinin konuşması gerektiği, herkesin birbirini dinlemesinin gerektiği konularında da açıklamalar yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde katılımcıların birbirlerinin görüşlerine katılıp katılmama konusunda serbest oldukları ancak daha derinden bilgi edinmek ve temel görüş farklılıklarını anlamak için birbirlerinin cevaplarını izlemelerinin faydalı olacağı söylenir (Kısa, 2021, s. 124). Bu doğrultuda katılımcıların birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlemelerinin görüş farklılıklarının daha iyi anlaşılması için önemli olduğu vurgulanmıştır. Odak grup görüşmesiyle sorular tekrar incelenip gerekçeler açıklanmış ve karara varılmıştır. Odak grup görüşmesinin sonucunda soruların PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri ile ilgili karara varıldıktan sonra elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Bulgularda sorunun numarası, soru kökü ve karşıladığı PISA okuma becerisi yeterlilik düzeyi aynı tabloda sunulmuştur.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar tarafından atanan düzeylerin geçerli ve güvenilir olup olmadığını anlamak için veri kodlaması yapıldıktan sonra kodlamalar arası tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “Uyuşum Yüzdesi Formülü” kullanılmıştır. Formüle göre yapılan hesaplama “Güvenirlik=Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” şeklindedir. İki araştırmacının sorunun düzeyi için aynı kodlamaları yapmaları durumunda görüş birliği, farklı kodlamaları yapmaları durumunda ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Kodlamalar sonucunda uyum yüzdesi %70 olarak tespit edilmiştir. Kodlamalar arası uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması kodlama güvenirliliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacıların önceden atadıkları düzeyler ile alan uzmanlarının atadıkları düzeyler tek bir tabloda toplanmıştır. Atanan düzeyler karşılaştırıldığında büyük oranda benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Verilere göre Kendall’s W Uyum katsayısı testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmacılar ve Alan Uzmanları Arasındaki Uyum Analizi Sonuçları

Hipotez Testi Özeti				
Hükümsüz hipotez	Test	Anlamlar	Karar	
1	Dağılımları aynı olan: S1. S2. S3. S4. S5. S6. S7. S8. S9. S10. S11. S12. S13. S14. S15. S16. S17. S18. S19 and S20.	İlişkili-Örnekleme Kendall-W Uyum Katsayısı	000	Yokluk hipotezi reddedilmiştir.
Asimtotik (çift taraflı) anlamlılık değeri esas alınmıştır. Anlamlılık değeri. 05’tir.				
Katılımcı sayısı			5	
Kendall’s W uyum katsayısı			,709	
Test İstatistiği			67,312	
Serbestlik Derecesi			19	
Asimtotik Anlamlılık Değeri. (2 taraflı test)			,000	

Tablo 4'teki analizde belirtilen yokluk hipotezi LGS Türkçe sorularına düzey atayan araştırmacı ve alan uzmanlarının arasında uyum bulunup bulunmadığını ifade etmektedir. Uyum varsa yokluk hipotezi reddedilmekte uyum yoksa yokluk hipotezi devreye girmektedir. Sonuçlar analiz edildiğinde yokluk hipotezinin reddedildiği görülmektedir. Yani araştırmacılar arasında büyük oranda uyum vardır. Sonuçlara göre W testi anlamlılık(significance) değeri 0,05 küçük olduğu için ($0,000 < 0,05$), yokluk hipotezi (LGS sorularının düzeylerine yönelik araştırmacı ve alan uzmanları arasında ortak bir görüş yoktur) hipotezi reddedilerek alternatif hipotez (LGS Türkçe sorularının düzeylerine yönelik araştırmacılar ve alan uzmanları arasında ortak bir görüş vardır) kabul edilir. Böylece LGS Türkçe sorularının düzeylerine yönelik araştırmacılar ve alan uzmanları arasında ortak bir görüşün var olduğuna %5 anlamlılık seviyesinde karar verilmiştir.

Tablo 5: Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları

κ	Uyumun Gücü
$\leq 0,00$	Zayıf
0,00 – 0,20	Önemsiz
0,21 – 0,40	Düşük
0,41 – 0,60	Orta
0,61 – 0,80	Önemli

Analiz sonuçlarına göre iki araştırmacı ve üç alan uzmanının tespitleri arasındaki Kendall's W uyum katsayısı 0,709'dur. Uyum katsayısının "önemli düzeyde" çıkması istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç araştırmacıların ve alan uzmanlarının LGS Türkçe sorularına birbiriyle uyumlu düzeyler atadıklarını göstermektedir yani çoğunlukla iki araştırmacı ve üç alan uzmanı birbirinden bağımsız şekilde aynı sorulara aynı düzeyleri atamışlardır. Bu durum araştırmacı ve alan uzmanları arasında uyum olduğunu göstermektedir. Bu tablonun (K İstatistiğinin) yorumlanmasında Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmaktadır (Akt. Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017).

2. Bulgular

2022 LGS'de 20 Türkçe sorusu bulunmaktadır. Araştırmaya konu olan sorular PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda elde edilen veriler araştırmanın bulgular kısmını oluşturmuştur. 2022 LGS Türkçe sorularına ilişkin bulgu ve yorumlar Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6: 2022 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzyey ve Açıklama	Soru Numarası ve Soru Kökü
<p>1a düzeyi: Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bilgiler ile <i>kendi sahip olduğu bilgiler</i> arasında basit bağlantılar kurabilirler.</p>	<p>Soru 8. Bu parça aşağıdaki metin türlerinden hangisine örnek olabilir?</p> <p>Soru 11. Bu metnin anlatımıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?</p> <p>Soru 14. Numaralanmış cümlelerin hangilerinde aynı tür anlatım bozukluğu vardır?</p> <p>Soru 17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?</p> <p>Soru 18. Buna göre aşağıdakilerin hangisinde etken geçişsiz bir fiil vardır?</p> <p>Soru 19. Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde yer tamlayıcısı <u>yoktur</u>?</p> <p>Soru 20. Bu metinde yay ayrıçla boş bırakılan yerlere sırasıyla aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi getirilmelidir?</p>
<p>1b düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler.</p>	<p>Soru 1. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili söz cümleye “belli bir sıra gözetmeksizin” anlamı katmıştır?</p> <p>Soru 2. Bu cümledeki altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisi <u>değildir</u>?</p> <p>Soru 13. Aşağıdakilerden hangisi anlamca bu cümleye <u>en yakındır</u>?</p>

2. düzey: Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilir.

3. düzey: Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilir. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.

Soru 3. Bu metindeki numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

Soru 4. Bu metindeki numaralanmış cümlelerden hangisi düşüncenin akışını bozmaktadır?

Soru 5. Aşağıdakilerden hangisi bu metinde boş bırakılan yerlerden herhangi birine getirilemez?

Soru 6. Bu konuşmaya göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

Soru 7. Bu grafik aşağıdaki haber metinlerinden hangisini desteklemektedir?

Soru 9. Buna göre aşağıdaki görsellerden hangisi “kenter yürüyüşü” nün numaralanmış aşamalarından herhangi birine ait olamaz?

Soru 16. Bu tabloda yargılarından hangileri çıkarılabilir?

Soru 10. Numaralanmış cümlelerin anlamca doğru bir biçimde birleştirilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?

Soru 12. Bu konuşmada boş bırakılan yerlere düşüncenin akışına göre sırasıyla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

Soru 15. Bu bilgilere göre, aşağıdakilerin hangisinde kişinin üçüncü ayda okuduğu kitap doğru verilmiştir?

2022 LGS Türkçe Sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: 2022 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı

PISA Düzeyleri	Örtüştüğü Soru Numarası	2022 LGS Örtüşen Soru Sayısı	%
1. Düzey	1a	8, 11, 14, 17, 18, 19, 20	7
	1b	1, 2, 13	3
	1c	-	-
2. Düzey	3, 4, 5, 6, 7, 9, 16	7	35,00
3. Düzey	10, 12, 15	3	15,00
4. Düzey	-	-	-
5. Düzey	-	-	-
6. Düzey	-	-	-
Toplam	20	20	100

LGS Türkçe sorularında 1a düzeyini karşılayan 8, 11, 14, 17, 18, 19, 20 olmak üzere toplam yedi soru bulunmaktadır. 8 ve 14. sorularda araştırmacı ve alan uzmanları görüş birliğine varmışken 11, 17, 18, 19 ve 20 numaralı sorularda görüş ayrılığı yaşanmıştır.

8. sorunun anahtar kavramı metin türüdür. Soru öğrencinin metin türleri bilgisini ölçmeye yönelik olup sorunun öncülünde orta uzunlukta tek bir metin sunulmaktadır. Öğrencinin yazarın yazıyı kaleme alma amacı olan metnin türünü tespit edebilmesi için metnin içerisinde belirlediği özellikleri, metin türleri ile ilgili ön bilgileriyle eşleştirmesi ve doğru seçeneği işaretlemesi gerekmektedir. 8. sorunun düzeyi ile ilgili araştırmacı ve alan uzmanlarının tamamı görüş birliğindedir. 14. sorunun anahtar kavramı anlatım bozukluğudur. Bu soruyu çözmek için kavramsal bir dış bilgiye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. İlgili sorunun düzeyi konusunda araştırmacılar ve alan uzmanlarının tamamı görüş birliğindedir.

11. soruya bakıldığında anahtar kavramının parçada anlam olduğu görülmektedir. Soru, öğrencinin düşünceyi geliştirme yollarına hakimiyet bilgisini ölçmeye yöneliktir. Sorunun öncülünde orta uzunlukta bir metin bulunmaktadır. A2, AU2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları bu soruyu çözmek için ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektiren kavramsal bir dış bilgiye ihtiyaç duyulduğu gerekçesiyle 1a düzeyi olduğu konusunda görüş birliğindedir. A1 kodlu araştırmacı bu sorunun dile dayalı farklılıkları ölçtüğü gerekçesiyle 4. düzey olabileceğini, AU1 kodlu alan uzmanı ise iddiaları karşılaştırma becerisinden dolayı 2. düzey olabileceğini ifade etmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde ilgili sorunun ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektirdiği için 4. düzey olamayacağı anlaşılmıştır. 2. düzeyin atanması için soruyu çözmekte yardımcı olabilecek gerekli teorik bilginin de sorunun öncülünde verilmesi gerektiği fakat bu soruda dışardan kavramsal bir bilgi gerektiği görülmüştür ve 1a düzeyi atanmıştır. 20. sorunun anahtar kavramı noktalama işaretidir. İlgili soruyu çözebilmek için öğrencinin kendi sahip olduğu bilgilerle metindeki bilgileri eşleştirmesi yani kavramsal bir dış bilgiye sahip olması gerekmektedir. A2 AU2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları bu durumu gerekçe göstererek bu soruların ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektirdiği için 1a düzeyine karşılık geldiğini ifade etmiştir. A1 kodlu araştırmacı bu soruların dile dayalı farklılığı ölçtüğü gerekçesiyle 4. düzeye karşılık geldiğini, AU1 kodlu alan uzmanı ise önbilgilerle kurulan bağlantılar basit bağlantılar olarak değerlendirilemeyeceğini, öğrencinin çok fazla değişkeni ve bilgiyi göz önünde bulundurması, bunlarla ilişki kurmasının gerektiğini ve bu nedenle soruların 2. düzeye karşılık geldiğini ifade etmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bu soruya 2. düzeyin atanması için *gerekli bilgilerin açıkça verildiği* ifadesini karşılaması gerekmektedir. Oysa sorunun öncülünde gerekli bilgi verilmemiştir. Bu soruda dışardan kavramsal bir bilgi gerekmektedir. Her ne kadar 2. düzeyde yer alan iddiaları karşılaştırma becerisi de bu soru için uygun olsa da soruyu çözmek için gerekli bilginin verilmeyişi bu sorunun 2. düzey olmadığını 1a düzeyine karşılık geldiğini işaret etmektedir. İlgili sorunun dile dayalı farklılığı ölçmediği, öğrencinin kendi sahip olduğu bilgilerle metindeki bilgiler arasında basit bağlantı kurmasının yeterli olduğu, ilgili sorunun ezberlenen bir bilgiyi uygulamayı gerektirdiği düşüncesiyle 1a düzeyinde olduğu konusunda görüş birliğine ulaşılmıştır. 18. sorunun fiilde çatı 19. sorunun ise yer tamlayıcısı (dolaylı tümleç) bilgisini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Soruların öncüllerinde sorunun nasıl çözüleceğiyle ilgili teorik bilgi bulursa da öğrencinin bu bilgiyi zihninde anlamlandırması için anlama ve kavrama gibi bilişsel bir süreci işe koşması gerekmektedir. Bu durumun yanı sıra soruyu çözmek için yeterli olan kavramsal dış bilginin aslında öncülde bulunmadığı tespit edilmiştir. 18. soruda “Satıcı ürünleri temizlikçi de sokakları süpürdü.” cümlesinde olduğu gibi yüklem uyumsuzluğu gibi mantık hatası olan durumları tespit etmek,

dilbilgisi sorularını çözmek metindeki bilgiler ile kendi sahip oldukları arasında bağlantı/ bağlantılar kurmakla mümkün olur. Soruda ön bilgi olarak dil bilgisi sorusunun nasıl çözüleceğiyle ilgili teorik bilgi bulunsa da öğrencinin bu bilgiyi zihninde anlamlandırması için bilişsel bir sürece ihtiyacı vardır. 19. soruda önbilgide yer tamlayıcıları ile ilgili isimlendirmeler verilmiş olsa da yer tamlayıcı ekleri (-i, -e, -de, -den) verilmemiştir. Öğrenci her ne kadar öncülde gerekli teorik bilgi yüzeysel olarak verilse de kendi ön bilgilerini devreye sokmak zorundadır. İlgili soruların tamamı incelendiğinde bilgiyi kavrama ve uygulama sorularının ancak 1a düzeyini karşıladığı konusunda görüş birliğine ulaşılmıştır.

1b düzeyine karşılık gelen 1, 2, 13 numaralı sorular incelendiğinde ise 1 ve 2. sorunun anahtar kavramının sözcükte anlam olduğu görülmektedir. 1 ve 2. soruya A1, A2 ve AU1 kodlu araştırmacı ve alan uzmanı 1b düzeyini atamış AU2 ve AU3 kodlu alan uzmanları ise 1c düzeyini atamıştır. Bu soruya 1c düzeyini atayan alan uzmanları kavrama becerisini gerekçe göstermişlerdir. Yapılan incelemeler neticesinde bu soruyu çözebilmek için sadece kavrama becerisine sahip olmanın yeterli olmadığı, öğrencinin değerlendirme yapabilmesi için kavrama becerisinin sadece ön koşul olduğu, öğrencinin sadece altı çizili söz grubunu kavraması değil cümlenin bütünü de göz önüne alarak değerlendirme yapması gerektiği görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle odak grup görüşmesinin sonucunda görüş birliğine varılarak 1b düzeyi atanmıştır. 13. soruda A1, A2, AU2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları bu sorunun 1b düzeyinde olduğu konusunda görüş birliğine varmıştır. AU1 kodlu alan uzmanı bu sorunun 2. düzey olduğu konusunda görüş belirtmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde bu sorunun anahtar kavramının anlam bilgisi olduğu, sorunun öğrencinin anlam bilgisine hakimiyetini ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu soruları çözebilmek için kavrama becerisine sahip olmanın yeterli olmadığı öğrencinin değerlendirme yapabilmesinin gerektiği ve değerlendirme için kavrama becerisinin sadece önkoşul olduğu anlaşıldığından 1b düzeyi olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. 10. sorunun anahtar kavramı paragrafta anlam, 13. sorunun ise cümlede anlamdır. 10 ve 13. sorunun soru kökleri okunduğunda her ne kadar mantık olarak birbirine benzediği düşünülse de soruların öncülleri incelendiği zaman 10. sorunun orta uzunlukta bir metin oluşu ve sıralama sınıflama becerisinin istenmesi, 13. sorunun ise öncülünde cümle oluşu ve öncül ile aynı anlama gelen seçeneği eşleştirme becerisi ölçüldüğünden iki sorunun düzeylerinin birbirinden farklı olduğu anlaşılmıştır. 10. sorunun 3. düzey, 13. sorunun ise 1b düzeyi olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

LGS Türkçe sorularında 2. düzeyi karşılayan 3, 4, 5, 6, 7, 9 ve 16 olmak üzere toplam yedi soru bulunmaktadır. Araştırmacı ve alan uzmanları tarafından sadece 3. soruda görüş ayrılığı yaşanmıştır. 3. sorunun anahtar kavramı karşılaştırmadır. AU1 ve AU3 kodlu alan uzmanları bu soruyu çözmek için gerekli olan bilgilerin cümleler şeklinde öncülde bulunduğu belirtmiş ve cevap seçeneklerinde de öncülle ilgili bilgilerin sorulmasını gerekçe göstererek 1a düzeyini atamıştır. Yapılan incelemeler neticesinde bu soruda her ne kadar cümle cümle karşılaştırma istense de bu sorunun orta uzunlukta bir metin olduğu, soruda istenen karşılaştırma becerisinin 2. düzeyi işaret ettiği konusunda araştırmacı ve alan uzmanlarının tamamı görüş birliğine ulaşmıştır. 4, 5, 6, 7, 9 ve 16 numaralı sorular öğrencinin orta uzunlukta metinlerle ilgili sınıflama, sıralama becerisi gibi 2. düzeye işaret eden becerileri işe koymasını gerektirmiştir. 4. sorunun anahtar kavramı metin-parça ilişkisidir. Paragrafın bütünlüğünü de göz önüne alarak düşüncenin akışını bozan cümle, giriş/sonuç cümlesinin ne olabileceği, hangi cümlenin anlatım yönüyle diğerlerinden farklı olabileceği, metindeki ilişkileri anlayabilme, anlam örüntüsü kurabilme gibi sorular paragrafta anlam konusuna girmektedir. İlgili soruyu çözebilmek için öğrencinin kelime

bilgisi, anlam bilgisi, deyim bilgisi, anlatım bozuklukları gibi birçok alana hâkim olması gerekmektedir. 5. sorunun anahtar kavramı paragrafta anlam bütünlüğüdür. Sorunun öncülünde orta uzunlukta bir metin ve bu metinde 4 tane boşluk bulunmaktadır. Öğrenciden bu boşlukların tamamına seçeneklerdeki deyimleri yerleştirmesi beklenmektedir. Paragraftaki anlamı doğrudan etkileyen deyimler içinde bulunduğu metni zenginleştirmektedir. Deyim sorularında öğrencinin ön bilgilerinde deyimlerle ilgili kavramsal dış bilgiye sahip olması beklenmekte ve bu bilgilerle orta uzunluktaki metinle anlam ilişkisi kurabilmesi gerekmektedir. 6. sorunun anahtar kavramının karşılaştırma olduğu görülmektedir. Soruyu çözmek için gerekli bilgiler öncülde mevcuttur. Öğrencinin her bir cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak cevap seçeneklerini karşılaştırması beklenmektedir. 7. sorunun anahtar kavramı görsel okumadır. Sorunun öncülünde süresiz bir metin olan grafik vardır. Öğrenciden bu grafiği dikkatli bir şekilde inceleyerek grafikteki bilgiler ile seçeneklerdeki bilgilerin anlamsal olarak aynı doğrultuda olup olmadığını belirleyebilmesi yani karşılaştırma yapması beklenmektedir. 9. numaralı sorunun anahtar kavramı görsel okumadır. Öğrencinin öncüldeki bilgilerle eşleşen görselin bulduğu cevap seçeneğini işaretlemesi beklenmektedir. 16. sorunun anahtar kavramı görsel okumadır. Soruda bir tablo ve tablonun altında üç öncül bulunmaktadır. Öğrenciden titizlikle tabloyu inceleyip hem tablo da hem de öncülde ortak olan yargıyı karşılaştırma yaparak belirlemesi beklenmektedir.

3. düzeye karşılık gelen 10 ve 12. soruda araştırmacı ve alan uzmanları görüş birliğinde olmasına rağmen 15. soruda görüş ayrılığı yaşanmıştır. 10 ve 12. sorunun anahtar kavramı paragrafta anlam bütünlüğüdür. 10. soruda üç tane öncül cümle yani orta uzunlukta bir metin bulunmaktadır. Öğrenciden öncüldeki cümleleri anlam akışına göre sıralayıp orta uzunlukta bir metne dönüştürmesi beklenmektedir. 12. sorunun öncülünde diyalog bulunmaktadır. Öğrenciden diyalog arasındaki boşluklara seçenekler arasından anlam akışına uygun cümleleri de ekleyerek anlamlı bir sıralama yapması beklenmektedir. Anlam bütünlüğü, düşüncenin akışına göre sıralama gibi beceriler basit bağlantılarla kurulan beceriler değildir. Bu beceriler için öğrencinin birçok düşünme becerisini bir arada kullanması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacı ve alan uzmanlarının tamamı bu sorunun 3. düzey olduğu konusunda görüş birliğindedir. 15. sorunun anahtar kavramı sözel mantıktır. Sorunun öncülünde süresiz metin kategorisine giren bir tablo ve tablonun üstünde dört öncül bulunmaktadır. Öğrenciden kendi önbilgilerinden hareketle öncüllerle ilişki kurması ve bu ilişki doğrultusunda çıkarım yapması beklenmektedir. 15. soruda A1, A2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanı bu sorunun 3. düzey, AU1 ve AU2 kodlu alan uzmanları ise 5. düzey olduğu yönünde görüş birliğindedir. A1, A2 ve AU3 kodlu araştırmacı ve alan uzmanları öğrencinin kendi önbilgilerinden hareketle farklı akıl yürütme tekniklerini kullanarak öncüllerle ilişki kurması ve bu ilişki doğrultusunda ileri düzeyde çıkarım yapması gerektiğinden bu sorunun 3. düzeye karşılık geldiğini ifade etmiştir. AU1 ve AU2 kodlu alan uzmanları ise bu sorunun grafik sorusu olduğunu grafik sorularının 5. düzeye hitap ettiğini ifade etmiştir. Yapılan incelemelerde bu soru grafik sorusu olsa da grafiği yorumlama olduğu, grafiği birbirine dönüştürme sorusu olmadığı bu nedenle 5. düzey olamayacağı anlaşılmış ilgili sorunun 3. düzey olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de 2022 yılında uygulanan LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde 1c düzeyinde soru bulunmadığı, 1a düzeyinde yedi soru, 1b düzeyinde üç soru, 2. düzeyde yedi soru, 3. düzeyde üç soru olduğu tespit edilmiştir. 4, 5 ve 6. düzeyde ise soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

Alan yazını tarandığında Batur, Ulutaş ve Beyret'in (2019) 2018 LGS Türkçe sorularını PISA okuma yeterlilikleri açısından inceledikleri araştırmada LGS Türkçe sorularının ağırlıklı olarak 2 ve 3. düzeyde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum 2009, 2012 ve 2018 PISA Türkiye sonuçlarıyla (MEB, 2010b, s. 38; MEB, 2015, s. 106; MEB, 2016, s. 32) ve Benzer'in (2019) ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının 2. düzeyde toplandığına dair sonucuyla benzerlik göstermektedir. Aktaş'ın (2022, s. 258) 2018-2022 LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre incelediği çalışmasında 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarında uygulanan LGS Türkçe sorularında yoğunluğun 3. düzeyde olduğunu ve 2018-2022 yıllarındaki soruların genel olarak üst düzey düşünme becerilerini ölçmekte yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. 2009 SBS Türkçe soruları PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelendiğinde de metinlerin hiçbirinin 5 ve 6. düzeyleri sorgulamadığı tespit edilmiştir (Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan, 2012, s. 215). Tuzlukaya'nın (2019, s. 97) 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. dönem 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularını okuma beceri düzeyleri açısından değerlendirdiği araştırma sonucundaki en alt düzey olan 1b düzeyi, 4, 5 ve 6. düzeylerde hiç soru yer almadığı bilgisiyyle paralellik göstermektedir. Batur, Ulutaş ve Beyret'in (2019, s. 611-612) 2018 LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre incelediği araştırmada da 1b, 4, 5 ve 6. düzeyde hiç sorunun yer almadığı tespit edilmiştir. Alan yazınında Türkçe ders kitaplarını (Çeşitli açılardan; tema sonu sorular, okuma sonrası sorular vb.) PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre inceleyen çalışmalara bakıldığında da durumun benzer olduğu görülmüştür. Yağmur (2009) Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine etki edip etmediğini incelediği araştırmada Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerilere herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2013) Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelediği araştırmada, ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularının yoğunlukla alt okuma beceri düzeyine ilişkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer (2019) Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlilik düzeyleri açısından incelediği araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının en çok 1b, 1a ve 2 düzeylerinde yoğunlaştığı ve bu sonuçların da PISA'da çıkan sonuçlar ile uyumlu olması dikkat çekici olduğunu ifade etmiştir.

2023 LGS Türkçe sınavında 15. sorunun grafik sorusu olduğu görülmektedir. İlgili soru grafikleri birbirine dönüştürme sorusu olmayıp sadece yorumlama becerisinin işe koşulmasını gerektirdiği için alt düzey düşünme becerisini ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. LGS Türkçe alt testinde farklı yıllarda her grafik türü yer almıştır. Ancak henüz grafikleri birbirine dönüştürme ile ilgili soru çıkmamıştır (Yalçın ve Duran, 2022, s. 66). Bu durumun yanı sıra İnce ve Gözütok (2017) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmada grafik, şema, katalog, tablo gibi unsurlara yer verilmediğini tespit etmiştir.

- MEB (Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla hayata geçirilmesi planlanan beceri temelli eğitime yönelik sınav yönetmeliği hazırlayabilir.

- MEB (Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorularla (açık uçlu) karşılaşmalarını sağlayacak bir planlama yapabilir.

- Öğretmenler sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine imkân tanıyacak tablo, grafik (grafik dönüştürücüler) görsel unsur vb. unsurlarla karşılaşmalarını sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Aşıcı, M., Baysal, N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye’de yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 210-217.
- Ayrancı, B. B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(20), 119-130.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Coşkun, D. Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Demiral, H. ve Menşan, N. Ö. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. Ö. Demirel ve K. İşeri (Yay. haz.). *Küreselleşen dünyada eğitim*. İçinde (s. 567-580). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K., Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, M. ve Gözütok, D. (2017). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi*. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225.
- Kısa, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları. N. Cemaloğlu. (Yay. Haz.). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. İçinde (s. 103-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Landis, R. J. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of Server agreement for categorical Data. *Uluslararası Biyometrik Topluluğu*, 33(1), 159-174.

- LGS. (2022). *LGS Türkçe soruları*. Erişim Adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/>
- MEB. (2005). *PISA 2003 ulusal raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010a). *PISA 2006 ulusal nihai raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- MEB. (2010b). *PISA 2009 ulusal raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf
- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. MEB. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. No: 10 Millî Eğitim Bakanlığı, Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage: New York.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Temizyürek, F. ve İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 73(3).
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Lingual Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 92-100.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yalçın, D. ve Duran, E. (2022). LGS Türkçe ve matematik sorularındaki grafiklerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 53-72.
- Yetgin, A. ve Katrancı, M. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 33-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The importance of reading skills is manifested in every stage of daily life beyond the boundaries of school today. In order to watch a new movie with subtitles, you need to be able to read fluently, or you need to be able to understand what you read quickly to be able to take advantage of discount opportunities in a market. The International Student Assessment Program (PISA), organized by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), is one of the largest international education studies in which students' knowledge and skills in the fields of mathematics, science and reading skills are evaluated (Ministry of National Education [MEB], 2010b, p. 1).

Students in Turkey are prepared for the PISA research according to the LGS question type. It is a necessity to bring LGS Turkish questions closer to PISA reading skills 1 (a, b, c), 2 and 3 levels, as well as 4, 5 and 6 proficiency levels, that is, to put the skill to work. Levels 4, 5 and 6 in PISA reading skills competencies measure higher order thinking skills, that is, whether knowledge is transformed into skills. Knowing the distribution of LGS Turkish questions according to PISA reading skills proficiency levels is important as it will guide all stakeholders of education. The purpose of this study is to start the 2021-2022 academic year II. The aim of this study is to reveal the distribution of LGS Turkish questions applied at the end of the semester according to PISA reading skills proficiency levels. For this purpose, "What is the distribution of 2022 LGS Turkish questions according to PISA reading skills proficiency levels?" The answer to the question has been sought.

This study was conducted based on qualitative research method. Document analysis technique was used in the study. The reason for using the document analysis technique is that the research object is a document. The research object of the study is the 2021-2022 academic year II. These are the LGS Turkish course exam questions administered at the end of the semester. Exam questions were taken from <https://odsgm.meb.gov.tr>, the official website of the General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services of the Ministry of National Education. Two researchers examined the overlap of the 2022 LGS exam questions with PISA reading skills proficiency levels, and the opinions of three field experts were consulted for the validity and reliability of the study. In this study, II. A semi-structured interview form was prepared to determine the distribution of LGS Turkish questions applied at the end of the semester according to PISA reading skills proficiency levels. Descriptive analysis technique was used when analyzing the data.

When the distribution of LGS Turkish questions applied in Turkey in 2022 according to PISA reading skills proficiency levels is examined, it has been determined that there are no questions at level 1c, seven questions at level 1a, three questions at level 1b, seven questions at level 2, and three questions at level 3. It was determined that there were no questions at the 4th, 5th and 6th levels. When the 2009 SBS Turkish questions were examined in terms of PISA reading skills proficiency levels, it was found that none of the texts questioned the 5th and 6th levels (Aşıcı, Baysal, & Şahenk Erkan, 2012, p. 215). Tuzlukaya (2019, p. 97) 2016-2017 academic year II. The results of the research in which he evaluated the 8th grade Turkish lesson central exam questions in terms of reading skill levels show parallelism with the knowledge that there are no questions at the 4th, 5th and 6th levels, which is the lowest level. In the study in which Batur, Ulutaş, and Beyret (2019, pp. 611-612) examined the 2018 LGS Turkish questions according to their PISA reading skills proficiency levels, it was found that there were no questions at the 1b, 4, 5, and 6 levels.

As a result of this research, the following recommendations were made. MEB (General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services) may prepare examination regulations for skill-based education planned to be implemented with the 2006 Turkish Course Curriculum. MEB (General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services) can make a plan to ensure that students encounter (open-ended) questions to measure their higher-level thinking skills in classroom assessment and evaluation practices. In classroom practices, teachers use tables, graphs (graphic converters), visual elements, etc. that will enable students to develop higher-level thinking skills. may enable them to encounter the elements.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1755-1774, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**İLKOKUL 3 ve 4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN
VATANSEVERLİK DEĞERİNE İLİŞKİN İNCELENMESİ***

Zekiye ÇAĞIMLAR**

İbrahim ASLAN***

Geliş Tarihi: 24 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 4 Temmuz 2023

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan ilkököl 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin vatanseverlik değeri bakımından incelenmesidir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve metinler doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Veri analizinde, Talim ve Terbiye Kurulunun vatanseverlik değeriyle ilişkilendirdiği tutum ve davranışlar tematik çerçeveyi oluşturmuştur. Araştırmada 3. sınıf düzeyinde MEB Yayınları ve Gizem Yayıncılığa ait ders kitapları; 4. sınıf düzeyinde ise MEB Yayınları ve Özgün Yayıncılığa ait ders kitapları incelenmiştir. İncelenen dört kitapta toplam 160 metin ele alınmış ve bu metinlerin 37'sinde vatanseverlik değeri atıfta bulunulduğu görülmüştür. Metinlerdeki vatanseverlik değeri yapılan atıflar hem 3 hem de 4. sınıf düzeyinde yayınevleri dağılımı bakımında benzerdir. 4. sınıf düzeyinde daha fazla vatanseverlik değeri atıf yapıldığı görülmüştür. Ayrıca metin türleri bakımında 4. sınıf düzeyinde metinlerin 3. sınıfa kıyasla daha çok bilgilendirici metinlerden oluştuğu görülmüştür. Son olarak sınıf ve yayınevi fark etmeksizin vatanseverlik değeri atıfta bulunan metinlerin temalar bağlamında eşit dağıtılmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, ilkököl, değerler eğitimi, ders kitabı, vatanseverlik.

**ANALYSIS AND COMPARISON OF TEXTS IN PRIMARY SCHOOL
3RD AND 4TH GRADE TEXTBOOKS IN TERMS OF PATRIOTISM**

Abstract

The aim of this study is to analyze the texts in the primary school 3rd and 4th grade Turkish textbooks taught by the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year in terms of patriotism value. In the study, qualitative research method was used and the texts were analyzed by document analysis technique. In the data analysis, the attitudes and behaviors associated with the patriotism value by the Board of Education and Discipline constituted the thematic framework. In the study, textbooks of MEB Publications and Gizem Publishing at the 3rd grade level, and textbooks of MEB Publications and Özgün Publishing at the 4th grade level

* Bu makale, 24 Aralık 2022 tarihinde IV. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr.; Çukurova Üniversitesi, czekiye@hotmail.com, czekiye@cu.edu.tr.

*** Uzman Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, ibrahimaslan3180@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Çukurova Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 21.02.2023 tarih ve 45346595 sayılı karar.

were analyzed. A total of 160 texts were analyzed in the four textbooks and it was observed that 37 of these texts referred to the value of patriotism. The references to the value of patriotism in the texts are similar in terms of the distribution of publishers at both 3rd and 4th grade levels. At the 4th grade level, it was observed that more references were made to the value of patriotism. In addition, in terms of text types, it was observed that 4th grade texts consisted of informative texts more than 3rd grade texts. Finally, regardless of the grade and publishing, it was determined that the texts referring to the value of patriotism were not equally distributed in terms of themes.

Keywords: Turkish, education, values education, textbook, patriotism.

Giriş

İnsanoğlunun ihtiyaçlarını karşılamak için büyük çaba sarf ettiği bilinmektedir. Bu çaba sonucunda insanlar, etkileşime geçerek birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmışlardır. İnsanlığın varoluşuyla birlikte formal olmasa bile eğitim, hayatımızın önemli bir parçası hâline gelmiştir. Çevreden yeni şeyler öğrenme ve çevreye bildiklerini öğretme sürecinde gerçekleşen etkileşimle yaşamın kuralları da şekillenmeye başlamıştır. Bu kurallar; günümüzün örf, adet ve değerlerini oluşturur. Dünyanın farklı coğrafyalarında, farklı yaşamlara sahip toplumlarında bile temelde ortak değerlerin olduğu bilinmektedir. Hızla gelişen ve değişen dünyada bazı değerler değişime uğramış, önemini yitirmiş hatta unutulmuştur. Toplumsal yaşamın sağlıklı işleyişi için değerler önemli bir role sahiptir. Bu nedenle değerlerin yeni nesillere aktarımı göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir konudur. Toplum tarafından kabul gören değerlerin yeni nesillere aktarımında eğitimin önemi büyüktür (Kaşkaya ve Duran, 2017). Ancak bu aktarımdan önce değer kavramının ne olduğunun açıklanması gerekmektedir.

Değer; oldukça farklı anlamlara gelebilen, çok geniş kullanım alanına sahip bir kavramdır. Latince “valere” kökünden türetilmiştir ve “kıymetli ya da güçlü olmak” anlamlarına gelir. Türkçede “bir şeye biçilen karşılık” anlamına gelen değ- fiil kökünden türetilmiştir. Alan yazınında değer kavramıyla ilgili farklı tanımlara yer verildiği görülmüştür. TDK (2022)’ye göre değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet şeklinde tanımlanır. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı (2008), değer kavramını bireylerin kendi yaşamlarında neyin yanlış, neyin doğru olduğu konusundaki geliştirdikleri inançlar, arzu edilen ve edilmeyen yargılar şeklinde ifade eder. Değerler, bireylerin ulaşmaları gereken ideallerdir (Fidan-Kurtdede ve Öner, 2018). Erinç’e (1995) göre değerler, insanı algılayış, dünyaya bakış, bugün ve yarın üzerine düşünüş olarak somutlaştırılabilir. İfade edilen somutlaştırma anlamlı ve tutarlı olduğu takdirde önem taşır. Fitcher’e (1990) göre değerler; kişi, grup veya toplumun davranış örneklerinin, hedeflerin ve diğer sosyal, kültürel unsurların önemini ölçmeye yarayan kriterlerdir. Aktepe ve Yel (2009) değer kavramını yaşama bakış açımızı, amaçlarımızı, alınan kararları etkileyen, düşüncelerimizi yansıtarak ilkelerimizi oluşturan bir tercih şeklinde ifade etmiştir.

Değer ile ilgili tanımlar incelendiğinde, araştırmacıların konuya farklı açılardan yaklaştıkları ve birbirinden farklı tanımlar yaptıkları görülmektedir. Ancak konuyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmış olsa da bazı ortak noktaların olduğu söylenebilir. Bu ortak noktaları Bilsky ve Schwartz (1994) inceleyerek değer kavramını tanımlamıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

- Değerler, inançtır. Fakat tamamen duygulardan arındırılmış düşünceler değildir, etkin olduğunda içinde duygu barındırır.
- Değerler, kişinin sahip olduğu amaçlar ve bu amaçlara ulaşmak için gösterdiği davranışlarla ilgilidir.
- Değerler, bir türe ilişkin durum ve eylem üzerindedir.

Değerler, insanoğlunun doğuştan sahip olduğu özellikler olmayıp sistematik şekilde eğitimle kazanılır. Değerlerin aktarımında içselleştirme çok önemli yer tutar. Değerler içselleştirildiği oranda kalıcı olur. Bu nedenle değerler eğitimi verilirken öğrencilerin değerleri içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Aksi takdirde verilen değer eğitiminin amaca ulaşması imkânsız hâle gelir. Disiplin anlayışıyla uygulatılan ve içselleştirilmemiş değerler çok kısa zamanda yok olur. Değerler eğitimi sürecinde millî ve evrensel değerlerin içselleştirilmeye çalışılmasıyla birlikte bireyin kendi değerlerini oluşturmasına da imkân tanınmalıdır (Kaşkaya ve Duran, 2017). Sağlanacak olan imkânların ortamı ve içeriği değerlerin sınıflamasının iyi bilmesine bağlıdır.

Değerler bireylere ve toplumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Değerlerden bireysel, toplumsal ve evrensel anlamda önem arz edenlerin tespit edilmesi için sınıflandırıldıkları görülmüştür. Değerleri sınıflandıran uzmanlar farklı metot ve bakış açısı geliştirmişlerdir. Değerle ilgili ilk sınıflandırmayı Alman düşünür Spranger'ın (1928) yaptığı kabul görmektedir. Bu sınıflandırmada “siyasi, dinî, teorik, ekonomik, sosyal ve estetik” değerlerden bahsedilmiştir (Akt: Keskin, 2016). Değer alanındaki bir başka sınıflama Rokeach (1973) tarafından yapılmıştır. Rokeach (1973) değerleri sınıflandırırken önceki yapılan kalabalık sınıflamadan farklı bir metot uygulamış ve değerleri iki kategoriye ayırmıştır. Bunlar her biri 18 değerden oluşan amaçsal ve araçsal değerlerdir. Amaçsal değerler, insanın yaşamı boyunca arzuladığı en üst değerleri ifade eder. Araçsal değerler ise amaçsal değerlere ulaşılmasını sağlayan yardımcı (aracı) değerlerdir.

Değerler açısından önem arz eden sınıflandırmalardan biri de Schwartz tarafından gerçekleştirilmiştir. Schwartz (1992) ilk olarak 20 ülkeyi dâhil ettiği çalışması sonucunda 10 değer yer aldığı bir sınıflandırma yapmıştır. Yapılan bu sınıflandırmanın kapsayıcılığını arttırmak için Schwartz ve diğerleri (2012) tarafından tekrar 83 ülkeden veriler toplanarak istatistiksel çalışmalar yapılmıştır. Yeni sınıflandırma dört üst değer ve bu değerlere bağlı 12 alt değerden oluşmaktadır. Bu sınıflama; değişime açıklık (öz-denetim, hazcılık, uyarılma), kendini gerçekleştirme (başarı, saygınlık, güç), muhafazakârlık (güvenlik, uyum, geleneksellik) öz-aşkınlık (alçakgönüllülük, iyilikseverlik, evrensellik) şeklindedir (Akt: Yağan, 2021). Görüldüğü gibi değerlerin sınıflandırılması farklı zamanlarda farklı çalışmalar sonucunda farklı başlık ve sayılarda ele alınmaktadır.

Türkiye’de değerler eğitimi ve buna bağlı olarak özelde değer sınıflamasına yönelik farklı çalışmalar bulunmaktadır. Keskin (2008) alan yazını taraması sonucu değerlerle ilgili karşılaştığı farklı sınıflandırmaları dikkate alarak değerleri beş kategoriye ayırmıştır. Bu değerleri “toplumsal, evrensel, ahlaki, etik ve estetik” şeklinde sınıflandırmıştır. Acat ve Aslan (2012) ise çalışmalarında değerleri “millî-ulusal, yenilikçi-bilimsel, geleneksel-muhafazakâr, öze dönük-kişisel ve toplumsal-sosyal” şeklinde sınıflandırmıştır. Hangi sınıflamanın benimsendiğinin ötesinde değerler eğitiminin toplumun geneline ulaştırılması için eğitim öğretim programlarına büyük görevler düşmektedir. Buna yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı

2005 yılında öğretim programları yenileme ve geliştirme çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmalar 2015-2016 eğitim-öğretim yılında tamamlanmıştır. Bakanlığın, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından günümüze öğretim programlarında kapsamlı bir güncelleme çalışması yaptığı ve 2017 yılı Temmuz ayında eğitim felsefesinde kısmi değişime gittiği görülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucu; yeni öğretim programının sadeleştirilerek içerik yoğunluğunun azaltılması, verilecek değerler eğitiminin dersin kazanımlarından kopuk olmaması gibi ölçütlerin dikkate alınacağı belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının (2018) yayımladığı değerler eğitimiyle ilgili 10 kök değer: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olarak belirlenmiştir.

Bakanlığın belirlediği kök değerlerden biri olan vatanseverlik (yurtseverlik) konusuyla ilgili farklı görüşler ortaya konulmuştur. TDK’ye (2022) göre vatanseverlik; doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmektir. Primoratz (2009) vatanseverliği, vatandaşların ülkelerine karşı olan sorumlulukları şeklinde tanımlar. Wolf’a (2007) göre vatanseverlik, bireylerin ülkelerindeki ulusal sembollere, geleneklere saygı ve sevgi çerçevesinde bağlılık şeklinde tanımlanır. Ergen’e (2006) göre ise, toplumları ve kültürleri birleştirecek potansiyele sahip olan sosyal sevgi şeklinde ifade edilir. Millet, vatan ve kültür sevgisi, sevginin soyut boyutuna örnek olarak verilebilir. Toplumsal çerçevede vatanseverlik, bireylerin kendilerini ve sorumluluklarını fark etmelerini sağlar.

Toplumun her kesiminde vatanını seven fertler yetiştirmek nitelikli bir vatanseverlik eğitimi ile mümkündür. İlkokul kademesinde yeterince verilmeyen vatanseverlik değeri, eğitimin sonraki kademelerini doğrudan etkileyecektir. Bu durum temel eğitimin ilkokul kademesinin vatanseverlik değeri açısından önemini gözler önüne sermekte (Narin, 2007) ve hem gelecek eğitim kademeleri hem de bireylerin yaşamları için ihmal edilmemesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Değerler eğitimi, formal eğitim sürecinde planlı şekilde desteklenmelidir (Doğanay, 2006). Bu nedenle okullarda öğrencilere temel değerlerin mutlaka verilmesi gerekir. Öğrenci ders kitaplarındaki metinler, bunun en etkili yollarından biridir (Doğan ve Gülüşen, 2011). Ders kitapları, öğrencinin seviyesine uygun duyuşsal ve bilişsel beceriler bakımından zengin metinler içeren, öğretim programları esas alınarak hazırlanan, içeriğindeki bilgilerin öğretmen vasıtasıyla öğrenciye aktarıldığı basılı eğitim materyalleridir (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Ders kitapları ülkedeki tüm öğrencilere ulaşma özelliğine sahiptir. Bu nedenle ders kitaplarının eğitsel değerler, içerik ve biçimsel açıdan özenle hazırlanmış olmasına dikkat edilmelidir. Ders kitaplarındaki metinler, çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlanmalıdır. Kitapta yer alan metinler aracılığıyla çocuklarda dil becerileri gelişiminin yanında değerler eğitimi aktarımı da hedeflenmelidir (Türkben, 2019).

Ders kitapları, çocukların bilişsel, dil ve kişilik gelişimlerinin oluşmasında önemli role sahiptir. Ana dili öğretiminde okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel sunu ve okuma becerilerindeki başarı üzerinde ders kitapları, program, öğretmen ve veli gibi farklı değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle ana dili eğitimi ve değerlerin aktarımında Türkçe ders kitaplarının içeriğindeki metinlerin kalitesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Şen, 2008). Araştırma sonuçlarının ders kitaplarında yer alan vatanseverlikle ilgili metinlerin seçimi konusunda duyarlılık oluşturması bakımından önem ifade etmesi beklenmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının okutmak için tercih ettiği ilkököl 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin vatanseverlik değeri bağlamında incelenmesidir. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değeri sınıflamasına göre vatanseverlik değeri dağılımı nasıldır?
2. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değeri sınıflamasına göre vatanseverlik değeri dağılımı nasıldır?
3. İlkokul 3 ve 4. sınıf ders kitaplarındaki vatanseverlik değeriyle ilişkili metin türlerinin dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması; bir olay ya da olgu ile bağlam arasındaki belirsizliği açığa çıkarmak için kullanılan görgül bir araştırmadır (Gay, Mills ve Airasian, 2009; Yin, 2014). Bu perspektifle araştırmamızda desene uygun olarak vatanseverlik olgusu 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bağlamında incelenmiştir. Metinlerin incelenmesinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

2.1. İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmada ilkököl 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler, MEB (2018) tarafından oluşturulan yeni programlarda yer alan değerlerimiz başlığı altında ele alınan on kök değeri (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bağlamında incelenmiştir. Vatanseverlik değerine ilişkin incelenen Türkçe ders kitapları 3 ve 4.sınıf düzeylerinde iki farklı yayınevi ve farklı yıllarda basılmış olması göz önüne alınarak seçilmiştir. Ulaşılan ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Ders Kitaplarına Ait Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Basım Tarihi
Türkçe 3	Gizem Yayıncılık	2018
Türkçe 3	MEB Yayınları	2021
Türkçe 4	Özgün Yayınları	2022
Türkçe 4	MEB Yayınları	2021

2.2. Veri Toplama Tekniği

Araştırılan ders kitapları veri sağlamada ana kaynak olduğu için doküman analiz yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmak istenilen olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Bu araştırma yönteminde araştırmacı, herhangi bir görüşme veya gözlem yapmadan ihtiyaç duyulan veriyi elde edebilir. Doküman analiz yönteminde inceleme yapılırken; ilgili dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinallliğini gözden geçirme, dokümanları anlayarak analiz etme ve elde edilen veriyi kullanma gibi basamaklar takip edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer nitel veri toplama tekniklerinde olduğu gibi doküman analizinde de verilerden anlam çıkarmak, hedef konuya ilişkin bir anlayış oluşturmak ve ulaşılan görgül bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yönteminde geçerliği sağlamak için araştırılan konuya tarafsız yaklaşılmalı, süreç ayrıntılı, açık ve net şekilde ortaya konmalıdır. Araştırma sürecinde bahsi geçen kuramsal çerçeve ile bulgular uyumlu, bulgular kendi içinde ve sonuç ile anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturmalıdır. Bulgular araştırma yapanların anlayacağı şekilde ortaya konmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın geçerlik ve geçerliğini sağlamak adına araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlilik önlemleri alınmıştır. Alınan bu önlemler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlilik Önlemleri

		Konuyla ilgili uzman görüşü alınması
Geçerlik	İç geçerlik	Konuyla ilgili dokümanların doğrudan incelenmesi
	Dış geçerlik	Veri toplama sürecinin açıklanması
		Veri analiz sürecinin açıklanması
		Yöntemin tercih edilmesinin nedenlerinin açıklanması
Güvenirlilik	İç güvenirlilik	Bulguların yorumlanmadan sunulması
	Dış güvenirlilik	Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi

Çalışmanın iç güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın tematik çerçevesini oluşturan vatanseverlik değeri alt davranışlarının uygunluğu konusunda üç uzmana danışılmıştır. Konu uzmanları vatanseverlik değeri alt davranışlarının kod olarak ele alınabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmacı iç güvenirliliği sağlamak adına kaynaklara MEB Eğitim Bilişim Ağı üzerinden ulaşmış ve kitaplardaki metinleri doğrudan incelemiştir.

Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla araştırma modeli, veri toplama ve analiz süreçleri, kullanılan yöntemin tercih edilme nedeni, geçerlik ve güvenirlilik önlemleri ile bulguların nasıl düzenlendiği detaylı şekilde betimlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya konu olan ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sayfasından indirilmiş ve incelenmiştir. İncelenen kitaplar sınıf seviyeleri dikkate alınarak tablolara aktarılmıştır. Tablolarda vatanseverlik değerine atıfta bulunan metinlerin adlarına, hangi temada bulduklarına ve türlerine ait bilgilere yer verilmiştir. Verilerin analizinde, Talim ve Terbiye Kurulu (2017) tarafından yenilenen müfredat kapsamında vatanseverlik değeriyle ilişkili tutum ve davranışlar (kurallara ve kanunlara uyma, çalışkan olma, sadık olma, toplumu önemseme, dayanışma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma) dikkate alınmıştır. Vatanseverlik değeriyle ilgili bu tutum ve davranışlar analizin tematik çerçevesini oluşturmuştur. Tematik çerçeveyi oluşturan açıklamalar dikkate alınarak kitaplardaki tüm metinler tek tek okunmuş vatanseverlik değeri ile ilgili elde edilen bulgular tespit edilmiştir.

Veriler analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde derinlemesine analize ihtiyaç duyulmaz. Verilerin önceden belli kavramsal çerçeveye veya belirlenmiş olan araştırma sorularına göre temalar altına yerleştirilerek özetlendiği analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analizde araştırma için belirlenen soru veya kavramsal çerçeveden yola çıkarak bir tematik çerçeve oluşturulur. Oluşturulan tematik çerçeveye veriler mantıklı bir bütün hâlinde işlenir. Araştırmada elde edilen bulgular tanımlanır, ilişkilendirilir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulguların doğrulanması amacıyla elde edilen verilerin sonuçların denenmesi gerçekleştirilebilir (Merriam, 1998). Araştırmacının kişisel görüşünden bağımsız bir kodlama yapması imkânsızdır. Böylesi bir durumun önüne geçmek için aynı veri setinin başka kodlayıcılar tarafından gözden geçirilmesi önemlidir. Genelde farklı kodlayıcıların veriye ilişkin benzerlik oranı iç tutarlık hakkında önemli ipuçları verir (Fidan ve Öztürk, 2015). İç tutarlılık için kodlayıcılar arası görüş birliğinin minimum %80 olması beklenir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık şeklinde adlandırılan benzerlik aşağıdaki formül ile hesaplanabilir (Miles ve Huberman, 1994).

$$\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$$

Δ : Güvenirlik katsayısını,

C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu / terim sayısını,

∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu / terim sayısını ifade etmektedir.

Elde edilen verilerin iç tutarlığını gözden geçirmek amacıyla üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan ikisi doktora tezini değerler eğitimi alanında yapmış ve üniversitede akademisyen olarak görev yapmaktadır. Görüşü alınan diğer uzman MEB ortaöğretim biriminde değerler eğitimi etkinlik kitabında ölçme değerlendirme uzmanı olarak çalışmaktadır. Konu uzmanlarının veriye ilişkin benzerlik durumları hesaplandığında elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

1. Uzman

$$37 \div (37+1) \times 100 = 97,36$$

2. Uzman

$$(37 \div 37) \times 100 = 100$$

3. Uzman

$$37 \div (37+2) \times 100 = 94,87$$

Veri setine yönelik farklı kodlayıcıların görüş birliğinin %80'den yüksek bulunmasından yola çıkılarak verilerin iç tutarlığının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Tablo 3'te 3 ve 4. sınıflara ait incelenen ders kitaplarının vatanseverlik değeri bakımından temalara dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Türkçe Ders Kitaplarında Vatanseverlik Değerinin Temalara Dağılımı

Ders Kitapları	1.Tema	2.Tema	3.Tema	4.Tema	5.Tema	6.Tema	7.Tema	8.Tema	Toplam
Türkçe 3 Gizem Yayıncılık	1	4	-	2	-	-	-	1	8
Türkçe 3 MEB Yayınları	-	5	1	1	-	-	-	1	8
Türkçe 4 Özgün Yayınları	-	2	5	1	1	-	-	1	10
Türkçe 4 MEB Yayınları	1	4	-	-	1	4	-	1	11
Toplam	2	15	6	4	2	4	-	4	37

Tablo 3'ten yola çıkarak 3. sınıf Türkçe Gizem Yayıncılığa ait ders kitabında 8, Türkçe 3. sınıf MEB Yayınlarına ait ders kitabında 8, 4. sınıf Türkçe Özgün Yayınlarına ait ders kitabında 10, 4. sınıf Türkçe MEB Yayınlarına ait ders kitabında 11 metinde vatanseverlik değerine atıfta bulunulduğu görülmektedir. Farklı yayınevlerine ait ders kitaplarında toplam 37 metinde vatanseverlik değerine ulaşılmıştır. İncelenen ders kitaplarında vatanseverlik değerine en çok “Millî Mücadele ve Atatürk” temasında yer verilmiştir. Tablo 3'teki bilgilerden yola çıkarak ders kitaplarında vatanseverlik değerine atıfta bulunulmayan temaların olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf Türkçe ders kitaplarında vatanseverlik değeriyle ilgili metinler ve bu metinlerin türleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Vatanseverlik Değeriyle ilgili Metinler ve Metinlerin Türleri

Yayınevi	Tema Adları	Metinler	Metin Türü
Gizem Yayıncılık	Erdemler	Mimar Sinan'ın Suları	Hikâye Edici
		Atatürk'ün Yaşamı	Bilgilendirici
	Millî Mücadele ve Atatürk	Bayrağıma Sesleniş	Hikâye Edici
		Cumhuriyet Bayramı	Şiir
		Atatürk'ün Doğa Sevgisi	Hikâye Edici
	Vatandaşlık	-	-
		Yurt Türküsü	Şiir
		Halk Oyunları	Bilgilendirici
		Doğa ve Evren	-
		Zaman ve Mekân	-
Sağlık ve Spor		-	
Bilim ve Teknoloji		Yağmur Suyu Toplama Sistemi	Hikâye Edici
Birey ve Toplum	-	-	
MEB Yayınları	Millî Mücadele ve Atatürk	Millî Marşımız	Bilgilendirici
		Şahin Bey	Hikâye Edici
		Sana Borçluyuz Ta Derinden	Şiir
		Cumhuriyet Çocukları Marşı	Şiir
	Erdemler	Daima Hür	Bilgilendirici
		Ben Bir Ağacım	Şiir
		Cirit Oyunu	Bilgilendirici
		İletişim	-
		Bilim ve Teknoloji	-
		Çocuk Dünyası	-
Sağlık ve Spor	19 Mayıs	Şiir	

Tablo 4'ten yola çıkarak 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında vatanseverlik değerine sekizer metinde atıfta bulunulduğu görülmüştür. Araştırılan ders kitaplarında vatanseverlik değerine yapılan atıfların “Millî Mücadele ve Atatürk” temasında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Gizem Yayıncılığa ait ders kitabında “Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Millî Kültürümüz, Bilim ve Teknoloji” temalarındaki metinlerde vatanseverlik değerine atıfta bulunulduğu tespit edilmiştir. MEB Yayınlarına ait ders kitabında ise “Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Millî Kültürümüz, Sağlık ve Spor” temalarındaki metinlerde vatanseverlik değerine atıfta bulunulmuştur. Gizem Yayıncılığa ait ders kitabında vatanseverlik değerine atıfta bulunulan metinlerin ikisi şiir, ikisi bilgilendirici metin ve dördü hikâye edici metin türündedir. MEB Yayınlarına ait ders kitabında vatanseverlik değerine atıfta bulunulan

metinlerin biri hikâye edici metin, üçü şiir, dördü bilgilendirici metin türündedir. Vatanseverlik değerinin yer aldığı metinlerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Mimar Sinan'ın Suları (Gizem Yayıncılık, s. 26)

... *Sevgili Sinan, kötüler yüzünden küsüp oturacak değil ya... Ülkesi için kendi alanında en iyi işleri yapmayı sürdürmüş. Ülkemizi, özellikle İstanbul'u birbirinden güzel, yararlı yapıtlarla bezemiş durmuş.*

Metnin verilen bölümünde haksız bir durumla karşılaşılsa dahi ülke menfaati için çalışmaktan vazgeçilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. **Her koşulda ülkenin menfaati için çalışmak** vatanseverlik değerine uygun düşecek tutum ve davranışlardandır.

- Atatürk'ün Yaşamı (Gizem Yayıncılık, s. 43)

... *Daha sonra Kurtuluş Savaşı'nı başlattık. Tüm yurt genelinde ordu ve halk el ele büyük bir mücadele verdi. 30 Ağustos'ta zafer bizimdi.*

Metnin verilen bölümünde vatanın düşman işgalinden kurtarılması için birlikte hareket edildiği ve zafere ulaşıldığı ifade edilmiştir. **Yurdun kurtarılması için toplumca dayanışma** gösterildiği vurgusu vatanseverlik değerine ilişkin tutum ve davranışlardandır.

- Bayrağıma Sesleniş (Gizem Yayıncılık, s. 49)

... *Her karış toprağımla kurtarılmayı bekliyordum. Üzerimde yaşayan her bir insanın ne kadar vatansever olduğunu, istiklalimiz ve bağımsızlığımız için mücadele ettiğini görmek beni daha çok duygulandırıyor. Öğrencisi, öğretmeni, doktoru, terzisi, çiftçisi, marangozuyla şehit ya da gazi olmaya koşmuştu halk. Tüm varlığımla bu kahraman millete kucak açmaktan gurur duyuyordum.*

Metnin içeriği, vatan ve bayrağın diyalogu şeklindedir. Yapılan alıntıda vatanseverlik kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Toplumun her kesiminden **vatana sadakat** gösterilmesi, **vatan ve bayrak için birlikte mücadele edilmesi** gibi ifadeler doğrudan vatanseverlik değeriyle ilgilidir. Metinde yakın tarihimizde yaşanan hain darbe girişimi olayında halkın vatanseverliğinin bir kez daha sınava tabi tutulduğuna dikkat çekilmiştir. Halkın darbe **girişimine** karşı **dayanışma** içinde karşı durması vatanseverlik değerine uygun tutumlardandır.

- Yağmur Suyu Toplama Sistemi (Gizem Yayıncılık, s. 216)

...*Yağmur suyu toplama sistemini ilk kez duymuştum. Neden böyle bir sistem kurduğunu sordum merakla. Dedem "Su kaynaklarımız gittikçe azalıyor. Tüm canlıların ihtiyacı olan suyu daha verimli kullanmak için." diye cevap verdi.*

Metnin verilen bölümünde ülkenin doğal kaynaklarına vurgu yapıldığı görülmüştür. **Doğal kaynakları koruma** tutum ve davranışları vatanseverlik değeriyle ilişkilidir.

- Cumhuriyet Çocukları Marşı, (Devlet Kitapları, s. 66)

...*Kendimize güvenimiz,*

Ülkemizi çok severiz,

Atatürk'ün izindeyiz cumhuriyet.

Dinleme metnine ait yukarıdaki marşın mısralarında ülke sevgisine yer verildiği görülmüştür. **Yurt sevgisi** doğrudan vatanseverlik değeriyle ilişkilidir.

- Ben Bir Ağacım (Devlet Kitapları, s. 105)

...Ben bir ağacım

Köklerimin toprağımın bağrında

Dallarım yurdumun

Sonrasız baharında...

Şiirin mısralarında yurda ait doğal miras vurgusu yapıldığı görülmektedir. **Doğal miraslara duyarlılık** vatanseverlik değeri ile ilişkili tutumlardandır.

4. sınıf Türkçe ders kitaplarında vatanseverlik değeriyle ilgili metinler ve bu metinlerin türleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Vatanseverlik Değeriyle ilgili Metinler ve Metinlerin Türleri

Yayınevi	Tema Adları	Metinler	Metin Türü
Özgün Yayınları	Erdemler	-	-
	Millî Kültürümüz	Dil Devrimi Yapılıyor	Bilgilendirici
		Oğuz Ata Boy Boyladı	Hikâye Edici
	Millî Mücadele ve Atatürk	Çanakkale Türküsü	Şiir
		Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var	Hikâye Edici
		Kastamonulu Safiye	Hikâye Edici
		Atatürk, Çocuklar ve Çocuk Bayramı	Bilgilendirici
		Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları	Hikâye Edici
	Kişisel Gelişim	Aziz Sançar	Bilgilendirici
	Sanat	Masalıcı Dede Pertev Naili Boratav	Bilgilendirici
	Doğa ve Evren	-	-
	Bilim ve Teknoloji	-	-
	Sağlık ve Spor	Türkiye’de Futbolun Çocukluğu	Bilgilendirici
	Okuma Kültürü	Asım’ın Nesli Kitap Dostudur	Bilgilendirici
	MEB Yayınları	Millî Mücadele ve Atatürk	Atatürk Aralarındaydı
Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi			Hikâye Edici
Küçük Nezahat			Hikâye Edici
		Vecihi Hürkuş	Bilgilendirici
Erdemler		-	-
Bilim ve Teknoloji		-	-
Doğa ve Evren		Kaybolan Cennet	Bilgilendirici
Millî Kültürümüz		Bir Fincan Kahve	Bilgilendirici
		Şiir Şiir Türkiye	Şiir
		Oğuz Kağan Destanı	Hikâye Edici
		Bayrak ve Vatan Sevgisi	Bilgilendirici
	Sağlık ve Spor	-	-
Sanat	Çinicilik	Bilgilendirici	

Tablo 5’ten yola çıkarak 4. sınıf Türkçe Özgün Yayınlarında 10, MEB Yayınlarında 11 metinde vatanseverlik değerine atıfta bulunduğu görülmüştür. Araştırılan ders kitaplarında vatanseverlik değerine yapılan atıfların “Millî Mücadele ve Atatürk” ile “Millî Kültürümüz”

temalarında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Özgün Yayınlarına ait ders kitabında “Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Kişisel Gelişim, Sanat, Sağlık ve Spor” temalarındaki metinlerde vatanseverlik değerine atıfta bulunulmuştur. MEB Yayınlarına ait ders kitabında ise “Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz ve Sanat” temalarındaki metinlerde vatanseverlik değerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özgün Yayınlarına ait ders kitabında vatanseverlik değerine atıfta bulunulan metinlerin ikisi şiir, dördü hikâye edici metin ve beşi bilgilendirici metin türündedir. MEB Yayınlarına ait ders kitabında vatanseverlik değerine atıfta bulunulan metinlerin ikisi şiir, üçü hikâye edici metin ve altısı bilgilendirici metin türündedir. Vatanseverlik değerine atıfta bulunulduğu düşünülen metinlerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var (Özgün Yayıncılık, s. 68)

... *Cumhuriyet ilan edileli bir ay bile olmamıştı. Mustafa Kemal, çözmek zorunda olduğu iç ve dış sorunlar arasında gecesini gündüzüne katarak çalışıyordu.*

Metinden alıntılanan yukarıdaki ifadede Mustafa Kemal’in ülke sorunlarını çözmek için sürekli çalıştığı vurgulanmıştır. Ülke menfaati için **çalışmak** vatanseverliğin önemli tutum ve davranışlarıdır.

- Kastamonulu Safiye (Özgün Yayınları, s. 76)

... *“Vatanımı vermem, teslim etmem, bir ölürüz, bin diriliriz.” diyenlerin üzerine doğru ateş açılmıştı.*

Yukarıdaki ifade 15 Temmuz darbe girişimini anlatan metinden alıntılanmıştır. Vatanın **canı feda etmek pahasına teslim edilmeyeceği** ifadeleri vatanseverliğe örnek tutumlardandır.

- Atatürk, Çocuklar ve Çocuk Bayramı (Özgün Yayınları, s. 84)

... *Atatürk’ün kurmak istediği Türkiye; insanların mutlu olduğu, özgür düşünebilen bireylerden oluşan güçlü bir ülkeydi. Bu ülkenin çocukları doğru bir eğitim almalıydı. Bilim ve sanatta ilerlemeliydi. Çağdaş ülkelerin eşiti hâline gelmeliydi. Atatürk geleceğin çağdaş ve güçlü Türkiye’sini çocuklara emanet edecekti.*

Dinleme metnine ait yukarıdaki ifadelerden, toplumun önemsendiği, gelişmiş ve güçlü bir ülke idealinin yer aldığı görülmektedir. **Ülke ve toplum gelişiminin** istenmesi tutumu vatanseverlik değeri ile ilgilidir.

- Aziz Sancar (Özgün Yayınları, s. 111)

...*Çok çalışacak milletime önemli hizmetler vereceğim büyük milletim için elimden geleni yapacağım...*

Aziz Sancar’ın hayatını anlatan dinleme metninden yapılan alıntıda milleti için çok çalıştığı görülmektedir. **Millet için çok çalışmak** vatan sevgisinin bir sonucudur.

- Türkiye’de Futbolun Çocukluğu (Özgün Yayınları, s. 231)

... *Kulüplerin kuruldukları yılların hemen ardından, ilk önce Balkan Savaşları başladı, daha sonra Birinci Dünya Savaşı patlak verdi. (...) Bu savaşlarda tüm kulüplerin futbolcuları en ön saflarda mücadele etti, bazı futbolcular Çanakkale Savaşı’nda şehit oldu, birçok futbolcu da Kurtuluş Savaşı’nda yer aldı.*

Metnin alıntılanan bölümünde belirtilen, ülkenin düşman işgalinden kurtarılması için futbolcuların da **savaşlarda mücadele** etmeleri ve bir kısmının **şehit** olduğu ifadeleri vatanseverlikle ilgili bir durumdur.

- Küçük Nezahat (Devlet Kitapları, s. 60)

... *Kulağında küpe ile küçük bir kız onu selamlıyordu. Kemal Paşa da bu küçük askeri selamladı ve yanına çağırarak onun başını okşadı.*

-İsmin nedir senin asker?

-Nezahat Komutanım.

-Ne arıyorsun sen burada?

-*Ben askerlerin kalesiyim, dönmek isterlerse karşılarında beni bulurlar. Bu sözler Mustafa Kemal Paşa'yı çok sevindirmişti. "Türk kızı böyle olur. Bizlerin amacı da vatanımızı kurtararak daha iyi ve yaşanır bir hâle getirerek sizlerin mutlu olmanızı sağlamaktır."* diyerek yanından ayrılmıştı.

Yukarıdaki metinden alıntılanan bölümde vatanın kurtarılmasının vurgulandığı görülmüştür. **Vatanı kurtarmak ve vatanı daha yaşanır hâle getirmek** ifadeleri vatanseverlik değeri ile uyuşan davranışlardır.

4. Tartışma

Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında bireylerin millî kimliklerini kaybetmeyecek şekilde değişime ve gelişime ayak uydurmaları büyük önem arz etmektedir. Bu konuda eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarında öğrencilere temel becerilerin yanında millî, ahlaki ve evrensel değerler de aktarılmalıdır. Öğrencilere temel dil yetisi ve değerlerin kazandırılmasında Türkçe ders kitapları ve içerikteki metinler önemli bir araç konumundadır (Şen, 2008). İlkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin vatanseverlik değeri açısından incelenmeyi amaçladığımız çalışmamız, vatanseverlik değeriyle ilişkili tutum ve davranışlardan oluşturulan tematik çerçeve dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi ve dağılımı konusunda fikir verebileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada ilkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam 160 metin incelenmiştir. Kitaplardaki incelenen metinlerin 37'sinde vatanseverlik değerine atıf yapıldığı tespit edilmiştir. İfade edilen bulgular, incelenen metinlerin %23,12'sinde vatanseverlik değerinin varlığını göstermektedir. Bu oran Kaşkaya ve Duran'ın (2017) yaptıkları ilkokul Türkçe ders kitaplarının değerler açısından incelendiğin çalışmalarında 3 ve 4. sınıflar özelinde toplam %16,32 olarak belirlenmiştir. Başka bir çalışmada sadece 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını değerler bağlamında inceleyen Akdağ ve Bozgün'ün (2022) çalışmasında da vatanseverlik değeri atıf oranı %9,25 olarak belirlenmiştir. Kırmızı da (2014) benzer şekilde sadece 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını değerler bakımından incelemiş ve millet sevgisini metinlerde en sık vurgulanan üç değerden biri olarak belirtmiş, temsil gücünü ise %22,5 olarak raporlamıştır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar en çok Kırmızı'nın (2014) çalışmasının sonucuna yakınlık göstermektedir. Erdönmez de (2019) tezinde Türkçe ders kitaplarını değerler açısından ele almış ve vatanseverlik değerinin metinlerde sadece %5,4 oranında yer bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak vatanseverlikle ilgili bulguların açıklamasında vatanseverlik temasının her ne kadar az

bir yüzdeye sahip gibi görünse de diğer değerler ve temalarla temaslı olduğu ve 4. sınıf Türkçe kitabının ortak bir değeri olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak ulaşılan temsil yüzdesi yapılan araştırmaların birçoğunun ulaştığı temsil gücünün üzerindedir. Hatta detaylı olarak incelendiğinde 4. sınıf MEB Yayınları ve Özgün Yayınlarına ait ders kitaplarında toplam 21 metinde, 3. sınıf MEB Yayınları ve Gizem Yayıncılığa ait ders kitaplarında toplam 16 metinde vatanseverlik değerine atıf yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir ifade ile 4. sınıf düzeyinde ulaşılan atıf temsil gücü 3. sınıf düzeyinden daha yüksektir. Dolayısıyla araştırmamızda ulaşılan %23,12 oranı 4. sınıflar düzeyi için daha yüksektir ve bu durum alan yazınında ifade edilen çalışmaların atıf yüzdesinden daha da yüksek bir bulgu elde edildiğini ifade eder. Uluslararası çalışmalara bakıldığında Anzai (2015) Japonya eğitim sisteminde yer alan metinleri vatanseverlik bağlamında incelenmiş ve araştırma sonucunda sınıf düzeyi fark etmeksizin metinlerde vatanseverlik vurgusunun neredeyse hiç yapılmadığını ifade etmiştir. Chang (2013) çalışmasında Malezya eğitim sistemi içinde yer alan metinleri değerler bağlamında incelenmişler ve ulaşılan değerleri bir tanesi de vatanseverlik olacak şekilde 7 tema hâlinde sunmuşlardır. McDermid (2020) ise okul dışında Polonya’da yayınlanan çocuk kitaplarında yer alan vatanseverlik olgusunu incelemiş ve farklı biçimlerde de olsa kitaplarda vatanseverlik değerinin işlendiğini belirtmiştir. Yapılan alan yazını incelemesinde ulaşılan kaynaklar çerçevesinde, vatanseverlik değerinin atfına ilişkin net sayıların verilmediği görülse de hâlâ hem okul için hem okul dışı yayınlarda vatanseverlik değerlerinin metinlerde yer bulduğu ifade edilmektedir. Lee ve Misco (2014) Güney Kore’de eğitim kitaplarında yer alan vatanseverlik değerini araştırmışlardır. Çalışmalarında kitapların kültürel ve ahlaki farklılıkları benimsemeyi teşvik eden bir araç olarak hizmet etmesini Kore vatanseverlik perspektifinden yaptığını ifade etmişlerdir. Ülkelerin okulları ve okullarda kullanılan kitapları nasıl kullandıklarına yönelik en çarpıcı açıklamalardan birini Nash (2009) Amerika özelinde yapmıştır. Nash (2009) çalışmasında özellikle Amerikan devriminden hemen sonra politika geliştiricilerin, çocuklara milliyetçilik duygusunu aşlamak için örgün eğitimin en iyi yollardan biri olduğu düşüncesini; ortak okullarda kullanılan ders kitaplarının ise Amerikan kimliği duygusunu daha da geliştirmenin muhtemelen en iyi yollarından biri olacağını benimsediklerini ifade etmiştir. Özetle tüm devletler haklı olarak farklı düzeylerde ve farklı şekillerde de olsa kendi vatandaşlarında bir vatanseverlik değeri oluşturmaya çalışmaktadır.

Araştırmada elde edilen; sınıf düzeylerine ve yayınevlerine ilişkin değişkenler ulusal alan yazını çerçevesinde ele alınmıştır. İlk olarak vatanseverlik değerine 4. sınıf ders kitaplarında 3. sınıf ders kitaplarına göre daha yoğun şekilde yer verildiği görülmüştür. Ancak bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için her iki sınıf düzeyinde de yayınları incelenen MEB Yayınlarının dağılımlarını incelemek daha mantıklı olacaktır. MEB Yayınları’na ait Türkçe 4. sınıf ders kitaplarında 11 metinde; 3. sınıf ders kitaplarında ise 8 metinde vatanseverlik değerine yer verilmiştir. 4. sınıf düzeyinde daha fazla sayıda atıfta bulunulması sınıf düzeyinin artışına bağlı bir durumdan kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul 3. sınıf MEB Yayınları ile Gizem Yayıncılığa ait kitaplarda vatanseverlik değerine sekizer metinde atıf yapıldığı tespit edilmiştir. Her iki yayınevine ait kitaplarda vatanseverlik değerine en fazla atıf yapılan metinlerin “Millî Mücadele ve Atatürk” temasında olduğu görülmüştür. Bu duruma temanın vatanseverlik değeriyle ilişkilendirilebilecek özellikle olmasının etkili olduğu söylenebilir. Her iki kitabın dörder temasında vatanseverlik değerine atıfta bulunulmamıştır. Bu durum, vatandaşlık değerine atıfta bulunan metinlerin temalara dengeli dağıtılmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Literatürde elde ettiğimiz bulguyu

destekleyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Şen'in (2008) Türkçe 6. sınıf ders kitabındaki metinlerin dağılımında bir dengenin olmadığını ve belirlenen değerleri iletmede yetersiz kaldığını tespit eden bulgusu elde ettiğimiz bulgular ile örtüşmektedir. Kitaplarda vatanseverlik değerine atıfta bulunan metinlerin türleri de incelenmiştir. Her iki kitapta da hikâye edici metin, şiir ve bilgilendirici metinlere yer verildiği görülmüştür. Gizem Yayıncılığa ait kitapta iki şiir, iki bilgilendirici metin ve dört hikâye edici metin bulunurken, MEB Yayınlarına ait kitapta bir hikâye edici metin, üç şiir ve dört bilgilendirici metin bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre Gizem Yayıncılığa ait ders kitabında hikâye edici metinlerin, MEB Yayınlarına ait kitapta bilgilendirici metinlerin fazla olduğu görülmüştür. Alan yazını taraması sonucu ilkökul kademesindeki ders kitaplarını inceleyen Delican ve Temizyürek'in (2016) hikâye edici metinlere en fazla üçüncü sınıf ders kitaplarında ulaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu durum Gizem Yayıncılığa ait ders kitabından elde edilen bulgularla uyusmaktadır.

İlkokul 4. sınıf MEB Yayınlarına ait kitapta 11 metinde, Özgün Yayınlarına ait kitapta 10 metinde vatanseverlik bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak MEB Yayınlarına ait kitaptaki metinlerde vatanseverlik atfı sayısının fazla olduğu söylenebilir. Özgün Yayınlarına ait kitapta vatanseverlik değerine en fazla "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında, MEB Yayınlarına ait kitapta en fazla "Millî Kültürümüz" temasında yer verildiği görülmüştür. Bu durum, her iki temanın konu içeriklerinin vatanseverlik değerine uygun özellikte olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Her iki kitabın üçer temasında vatanseverlik değerine atıfta bulunulmamıştır. Bu durum vatanseverlik değerinin temalara dengeli dağıtılmadığını göstermektedir. Literatürde farklı sınıf düzeylerine ait kitaplar bağlamında yapılan araştırmalarda benzer bulgular bulunmaktadır. Örneğin Doğan ve Gülüşen (2011) 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde değerlerle ilgili yaptıkları araştırma sonucunda metinleri taşıdıkları değerler açısından yetersiz bulmuşlardır. Araştırmaları sonucunda 111 metnin 44'ünde herhangi bir değer bulgusuna ulaşamadıklarını ve değerlerin konulara dağıtımında düzensizlik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Her iki kitapta vatanseverlik değerine atıfta bulunan metinlerin türleri de incelenmiştir. Özgün Yayınlarına ait kitapta bir şiir, dört hikâye edici metin ve beş bilgilendirici metin bulunurken, MEB Yayınlarına ait kitapta iki şiir, üç hikâye edici metin ve altı bilgilendirici metin bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre her iki yayınevine ait kitaplarda da vatanseverlik değerinin ele alındığı metinlerde çoğunlukla bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır.

Kitaplardaki vatanseverlik değerine atıfta bulunan metinler, türleri açısından karşılaştırıldığında 3. sınıf ders kitaplarından birinde hikâye edici metin türlerinin, diğer kitapta bilgilendirici metin türlerinin fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıf ders kitaplarının her ikisinde de bilgilendirici metin türlerinin fazla olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak kitaplardaki vatanseverlik değerine atıfta bulunan metin türlerinde de farklılıkların olduğu söylenebilir. Farklı bir sınıf düzeyi ile çalışan Bulut da (2020) incelediği 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerinin kitabın geneline dengeli dağıtılmadığını, kitapta bilgilendirici metinlerin diğer metin türlerine göre fazla olduğunu ve bu durumun metin türlerinde dengesizlik oluşturduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucunun elde ettiğimiz bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Benzer şekilde Kıbrıs (2019) çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sırayla en fazla bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir biçiminde verildiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak yaş grubu dikkate alındığında somut işlemler döneminde olan 4. sınıf çocuklarında okumayı sevdirecek hikâye edici metin ve şiirlerin daha etkili olabileceği

düşünülmektedir. Bundan dolayı ilkökul kademesindeki ders kitaplarında bilgilendirici metinlere daha az sayıda yer verilmesinin çocukların yaşı dikkate alındığında daha uygun olacağı söylenebilir (Kodan ve Bozdemir, 2016).

Bulgular bağlamında incelendiğinde de 3. sınıf düzeyinde incelenen 16 metinden 6'sı (2 Gizem Yayıncılık + 4 MEB Yayıncılık) bilgilendirici metin iken 4. sınıf düzeyinde incelenen 21 metinden 11'i (5 Özgün Yayıncılık + 6 MEB Yayıncılık) bilgilendirici metindir. Farklı bir hesaplama ile 3. sınıfta vatanseverlik değeri %37,5 oranında bilgilendirici metinlerle işlenirken bu oran 4. sınıf düzeyinde %52,4 olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları vatanseverlik değerine 4. sınıf düzeyinde daha çok yer verildiği ve yine 4. sınıf düzeyinde 3. sınıfa kıyasla daha çok bilgilendirici metinlerle işlendiğini ifade etmektedir.

MEB (2019) öğretim programında, ders kitaplarında her temada biri dinleme türünde olmak koşuluyla dört metnin yer alması gerektiği belirtilmiştir. İncelenen ders kitaplarında bakanlığın belirttiği metin dağılımına uyulduğu ve bunun sonucunda her kitapta 40 metne yer verildiği görülmüştür. İlkokul 3 ve 4. sınıf ders kitapları karşılaştırıldığında vatanseverlik değerinin temalara eşit oranda dağıtılmadığı bazı temalarda vatanseverlik değerine hiç değinilmediği görülmüştür. Bu duruma; diğer temaların konularının uygun olmayışı, diğer temaların farklı değer kavramlarına yer vermiş olması, kitapların yazar ve yayınevlerinin farklı olması gibi etkenler neden olmuş olabilir. Ancak öğrencilere verilmek istenen değerler, temalardaki metinlere dengeli dağıtıldığı takdirde öğrencilerin verilmek istenen değeri daha iyi algılayabilecekleri düşünülmektedir. Alan yazınında benzer ve farklı bulgular mevcuttur. Şakiroğlu (2020), 6. sınıf Türkçe ders kitabında en çok vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik değerlerine yer verildiğini, "Bilim ve Teknoloji" temasında hiçbir değere yer verilmediğini, metinlerdeki değerlerin temalara dengeli dağıtılmadığı sonucuna ulaştığını belirlemiştir. Deniz ve Karagöl (2018) araştırmaları sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değerlerin dengeli dağıtılmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Aral (2008) 6. sınıf Türkçe ders kitabını değerler açısından incelemiş ve en çok atıfta bulunulan değerin vatanseverlik değeri olduğu bilgisine ulaşmıştır. Bu araştırmaların elde ettiğimiz bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, vatanseverlik değerine atıfta bulunan metin türlerinde dengeli bir dağılımın olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde metinlerin temalara dengeli dağıtılmadığı da tespit edilmiştir. Bakanlığın öğretim programında belirlemiş olduğu değerlerin ders kitaplarındaki temalara dengeli şekilde dağıtımının öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine daha fazla katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Toplumun her kesiminden vatansever bireyler yetiştirmede eğitimin büyük etkisi vardır. Çocuklukta edinilen bazı davranış, bilgi ve beceriler sonraki dönemlerde kalıcı hâle gelmektedir (Güneş ve Güneş, 2017). Buradan yola çıkarak ilkökul kademesine ait ders kitaplarında, metinlerde verilen vatanseverlik değerinin daha yoğun biçimde verilmesinin faydalı olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Vatanseverlik değeri temaların geneline dengeli dağıtılmalıdır. Böylece öğrencilerin verilmek istenen değeri içselleştirerek daha iyi öğrenmeleri sağlanabilir.
- Çocukların ilgisini çekecek metinlere yer verilmesi durumunda değer aktarımı daha etkili olabilecektir.

- İlkokul öğrencilerinin ders kitaplarındaki metinler diğer kök değerler bağlamında incelenerek, metin içeriklerinin değer aktarımı açısından düzeyleri incelenebilir.
- Değer aktarımı bağlamında farklı sınıf düzeylerinde kullanılan ders kitaplarının içeriklerinin incelenmesi, bütün bir programı değerlendirmek için fayda sağlayabilir.
- Değer aktarımına yönelik öğretmenlerin gerçekleştirdiği etkinlik ve içeriklerin neler olduğunun ve hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi için öğretmenlerle görüşmeler yapılarak sınıf ortamının değerler eğitimi bağlamında daha derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.
- Akdağ, A. ve Bozgün, K. (2022). İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 47-59.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Journal of Educational Science*, 7(3), 607-622.
- Anzai, S. (2015). Re-examining patriotism in Japanese education: analysis of Japanese elementary school moral readers. *Educational Review*, 67(4), 436-458.
- Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Bilsky, W. ve Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European journal of personality*, 8(3), 163-181.
- Brand, D. L. (1999). *Educating for character in the United States Army: A study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units*. University of South Carolina.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949.
- Chang, L. H. (2013). Revisiting the value in moral education for Malaysian schools. *Journal of Research, Policy Practice of Teachers Teacher Education*, 3(2), 49-59.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, (173), 39-49.
- Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 842-856.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 244-255.
- Dılmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çikili, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.

- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. (Ed.) Cemil Öztürk. Ankara: Pegem Akademi Eğitim ve Bilim, 4, 243-270.
- Erdönmez, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(12), 144-152.
- Eriñ, S. (1995). Sanat eğitiminde felsefe, felsefe açıdan eğitim ve Türkiye’de eğitim. *İstanbul, 17-18 Kasım*.
- Fidan, N. K. ve Ömer, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 1-17.
- Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220.
- Fitcher, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çev., Nilgün Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Merrill / Pearson.
- Güneş, A. ve Güneş, F. (2017). Bilişim gelişim dönemleri ve çocuk kütüphaneleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 25-49.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-9.
- https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
(MEB, Basın Açıklaması, 2017 Temmuz). *Er. Tar. 1 Kasım 2022*.
- Karasu Avcı, E. ve İbret Ünal, B. (2016). Vatansızlık değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2501-2518.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1485-1510. Doi: 10.7827/TurkishStudies.9467
- Kıbrıs, S. (2019). *Ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarında ‘metin türü farkındalığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2009). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.

- Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27.
- Kuşdil, M., E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lee, L. ve Misco, T. (2014). All for one or one for all: An analysis of the concepts of patriotism and others in multicultural Korea through elementary education textbooks. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 727-734.
- McDermid, C. (2020). Informal patriotic education in Poland: Homeland, history and citizenship in patriotic books for children. *London: Review of Education*, 18(1): 65-80. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.05>
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıf)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerleri kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nash, M. (2009). Contested Identities: Nationalism, Regionalism, and Patriotism in Early American Textbooks. *History of Education Quarterly*, 49(4), 417-441. doi:10.1111/j.1748-5959.2009.00224.x
- Primoratz, I. (2009). Patriotism and the value of citizenship. *Acta Analytica tradition*, 24 (1), 63-67.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Şen Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmiş olduğu değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Türk Dil Kurumu. "Değer nedir?". Er.Tar.30 Ekim 2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. "Vatanseverlik nedir?". Er.Tar.1 Kasım 2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmiş olduğu değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Wolf, P. J. (2007). Civics exam: Schools of choice boost civic values. *Institute of Educational Sciences*, 7(3), 67-72.
- Yağan, S. A. (2021). Türkiye ve Avustralya sosyal bilgiler 5. sınıf öğretim programlarının değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 304-326.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)* (p. 312). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

İncelenen Ders Kitapları

Aslan, A. (2018). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.

Ayan, H. K., Arslan., Kul, S. ve Yılmaz, N. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: MEB Yayınları-Ders Kitapları Dizisi.

Karaduman, B. E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: MEB Yayınları-Ders Kitapları Dizisi.

Yalçın, I.U. (2022). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4. sınıf*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Extended Abstract

There are many definitions of value in the literature. Brand Value (1999); he defines it as deeply rooted beliefs that provide a specific framework for how people will think, make decisions, and behave. Hökelekli (2010) defines value in the form of beliefs and rules that shape and guide people's behavior. As can be seen from the definitions, the concept of value is a belief-centered behavior that is formed or desirable to form as a result of the traditional process of the society in which a person lives.

Values differ depending on the individual and society. It has been observed that experts classify values in different ways in order to determine individual, social and general values. It is believed that the first classification was made by the German philosopher Spranger (1928). This classification mentions "political, religious, theoretical, social and aesthetic" values (Cited in Keskin, 2016, p. 305). Rokeach (1973) considered values in two categories as purposive and instrumental. Both categories consist of 18 values. One important classification is the study by Schwartz (1992), which includes 10 values. Schwartz et al. (2012) conducted a study to increase inclusiveness and resulted in a new classification consisting of four upper values and 19 associated sub-values (Cited in Yağan, 2021, pp. 305-306).

Values education is not seen as a separate course in the curriculum; It is believed that values should be given implicitly throughout the curriculum. In a statement released by the Presidium of Education and Training (2017, p. 24), it was observed that the 10 core values are defined as "fairness, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility. , patriotism, responsiveness.

The value of patriotism is important in terms of the functioning and continuity of social life (Karasu Avcı and İbret, 2016, p.2501). The value of patriotism, which is not given adequately and systematically at the level of basic education, will be reflected in the following levels of education. This situation reveals the importance of patriotism at the elementary school level. From this point of view, the education of values in schools should be supported in the process of formal education. Texts in school textbooks are one of the most effective ways to do this (Doğan & Gülüşen, 2011, p. 78).

The purpose of this study is to study and compare the texts of Turkish textbooks for grades 3 and 4 taught by the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year in terms of patriotism. It is expected that the results of the study will increase the sensitivity to the selection of texts for inclusion in Turkish language textbooks.

This study used a scanning model and document analysis design, which are both qualitative research methods. The texts were compared taking into account the attitudes and behaviors associated with the value of patriotism, the Board of Education and Discipline (2017, p. 24). The thematic structure was created after examining the views of three experts on the appropriateness of these views and behaviors. The textbooks were downloaded from the Education Information Network (EBA) page of the Ministry of National Education. Books were read and reviewed one by one, subject to thematic framework, and conclusions were compared and interpreted.

As a result of the examinations, it can be seen that in the textbook for the third grade of Gizem Publishing, patriotism is mentioned in 8 texts, in the textbook for the third grade of MEB Publishing - in 8, in the textbook for the fourth grade of Original Editions - in 10, and 11 in the OIE textbook for the

fourth class. In total, in the studied textbooks, the meaning of patriotism was achieved in 37 texts. The fact that the value of patriotism is high in 4th grade textbooks can be interpreted as a situation associated with an increase in rank.

Two of the texts related to patriotism in Gizem Publishing, one of the third grade textbooks, are poetry, two are informative texts, and four are narrative texts. One of the texts related to the value of patriotism in the MEB Publications third grade textbook is a narrative text, three are verses, and four are informative texts.

Two texts related to the value of patriotism in "Ozgun Yayinlary", one of the fourth grade textbooks, are of the poetry type, four of them are narrative texts and five of them are informative texts. Two of the texts related to the value of patriotism in the MEB Publications fourth grade textbook are poetry, three are narrative texts, and six are informational texts.

It was noticed that four topics of primary school textbooks for 3rd grade and three topics of textbooks for 4th grade of primary school do not mention the meaning of patriotism. Based on this, a conclusion is made about the uneven distribution of texts on the subject matter, which speaks of the value of citizenship.

While the largest number of references to patriotism in third grade textbooks is on the topic "National Struggle and Atatürk", in fourth grade textbooks it is the topics "National Struggle and Atatürk" and "Our National Culture". This may be due to the fact that the substantive content of these topics is in line with the patriotic value.

When comparing text types that relate to the value of patriotism in textbooks, it can be seen that there are more narrative text types in third grade textbooks than informative text types in fourth grade textbooks. It seems that it would be appropriate to give more space to the narrative text and poems for students who, due to their age, are in the stage of specific activity.

As a result, we can say that the types of texts that relate to the meaning of patriotism in the textbooks under consideration and these texts are not distributed in proportion to the topics. The elementary school level is a critical period in the development of a patriotic personality in society. Patriotism is essential for children to be good citizens. For this reason, the meaning of patriotism can be given more in elementary school textbooks.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1775-1791, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇE ğRETMENLERİNİN DİJİTAL HİKYE OLUŞTURMA DENEYİMLERİ

Selma ERDAĞI*

Aysun EROĞLU**

Geliş Tarihi: 19 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 6 Aralık 2023

z

Türkçe Dersi ğretim Programı'nın özel amaçlar başlığı incelendiğinde "bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi" ve "basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi" ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Buna göre Türkçe ğretmelerinin Türkçe derslerinde dijital hikye anlatımından faydalanmalarının Türkçe dersi ğretim programının amaç ve kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak bu çalışmanın amaı Türkçe ğretmenlerinin Türkçe derslerinde dijital hikyeleri kullanması için dijital hikye anlatımını öğrenmelerini sağlamaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu 2020-2021 bahar döneminde Kars il ve ilçelerinde görev yapan 21 Türkçe ğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmanın veri toplama araçları araştırmacılar tarafından oluşturulan "Dijital Hikye Oluşturma Görüşme Formu" ve eğitim ve etkinlikler sonunda "Dijital Hikye Oluşturmayı Değerlendirme Formu" dur. Elde edilen verileri analizi etmek için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre tüm eğitim ve etkinlikler sonucunda katılımcılar dijital hikye yazma ile ilgili gerekli bilgi ve beceriyi kazanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ğretmeni, dijital hikye, Türkçe dersi, eylem araştırması.

DIGITAL STORY CREATION EXPERIENCES OF TURKISH TEACHERS

Abstract

When the heading "Special Objectives" in the Turkish Teaching Curriculum are examined, it is seen that there are expressions such as "developing the skills of researching, discovering, interpreting information and constructing it in the mind" and "developing the skills of accessing information from printed materials and multimedia sources, arranging, questioning, using and producing information". In other words, it is seen that the use of digital storytelling by Turkish teachers in Turkish lessons complies with the objectives and learning outcomes of the Turkish Teaching Curriculum. In this connection, the purpose of the current study is to enable Turkish teachers to

* Do. Dr.; Kafkas niversitesi, selma_erdagi@hotmail.com.

** Dr. ğr. yesi; Sinop niversitesi, 24aysun@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 14.07.2020 tarih ve 28644117-905.02 sayılı karar.

learn digital storytelling in order for them to be able to use digital stories in Turkish lessons. To this end, the study employed action research, which is one of the qualitative research methods. The study group of the study is comprised of 21 Turkish teachers working in the city of Kars in the spring term of the 2020-2021 school year. The data collection tools of this study are the “Digital Story Making Interview Form” and the “Digital Story Making Evaluation Form” developed by the researchers. The “Digital Story Making Evaluation Form” was administered after the training and activities had been completed. In the analysis of the collected data, content analysis was used. According to the data obtained in the study, as a result of all the training and activities, the participants gained the necessary knowledge and skills about writing digital stories.

Keywords: Turkish teacher, digital story, Turkish lesson, action research.

Giriş

Hikâye anlatımı, insanların etkileşim kurmak için başvurduğu yöntemlerden biridir. İnsanlar hikâye anlatımını sadece iletişim kurmak veya sosyalleşmek için değil aynı zamanda öğreticilerin öğrencilere karmaşık gelen fikirleri, kavramları veya bilgileri daha iyi açıklamak adına tercih ettiği yollardan biridir. Çünkü çocuklar iyi kurgulanmış hikâyelerden etkilenip öğretilmek istenen şeye daha kolay ikna olurlar (Eroğlu, 2020). Hikâyeler oluşturulurken öylesine sıralanmış olaylar yerine, belli bir düzen ve disiplin içerisinde sıralanan parçalardan anlamlı, tutarlı ve mantıklı bir bütün elde etme çabası olması gerekmektedir (Temizkan, 2014).

Hikâyeler, gerçek veya tasarlanmış olayların sözlü veya yazılı olarak anlatılması (TDK, tdk.gov.tr), diğer bir deyişle mekân, zaman ve kişi belirterek çok fazla ayrıntıya girmeden anlatım sağlayan edebiyat türüdür (Babacan, 2008). Hikâyeler, biyografik, ailevi, ticari, öğretimsel gibi farklı amaçlı kullanılabilir. Farklı amaçlı kullanılsa da olay, kişi, durum veya belli şartların ele alındığı kim, ne zaman, ne, nerede ve nasıl sorularının cevap bulduğu bir içerik sıralaması mevcuttur (Chung 2006). Gelişen teknoloji ile beraber hikâyeler de farklı bir şekil almıştır: Dijital hikâye anlatımı.

Dijital hikâye anlatımının en genel tanımı hikâye metni ile resim, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerinin birleştirilmesidir (Hett, 2012; Robin, 2006). Robin (2006)’e göre dijital hikâyeler üç büyük grupta toplanabilmektedir: Kişisel, tarihî, bir kavram veya uygulamayla ilgili bilgi verici. Dijital hikâyeler oluşturulurken öylesine sıralanmış olaylar yerine; bakış açısı, çarpıcı bir soru, duygusal içerik, sesin kullanımı, müzik, ekonomiklik, hız gibi öğelere dikkat ederek oluşturmak sürecin daha kolay geçmesini sağlamaktadır (Robin, 2006). Bu öğeleri kullanarak süreçte tam olarak ne yapılacağını ise Barrett (2009) 6 madde ile özetlemiştir:

1. Hikâye metni yazma
2. Metni seslendirme
3. Hikâyeye uygun görselleri toplama
4. Ses ve görseller birleştirme
5. Efektleri ve fon müziğini ekleme
6. Sunum ve paylaşma

Dijital hikâye anlatımı ile ilgili yapılan başlıca dil eğitimi konularına bakıldığında okuma becerisi (Çiftci, 2019; Şentürk Leylek, 2018 Yılmaz vd., 2017; Hani, 2014), dinleme becerisi

(Ciğerci, 2015; Ciğerci ve Gültekin, 2019; Türe Köse, 2019; Verdugo ve Belmonte, 2007), konuşma becerileri (Syafryadin vd. 2019; Soler Pardo, 2014; Razmi vd. 2014), yazma becerisi (Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Eroğlu ve Okur, 2020; Eroğlu ve Okur, 2022; Soler Pardo, 2014; Stojke, 2009; Uslu, 2019; Yamaç, 2015) metafor (Eroğlu, 2020a), öğretmen ve öğrenci görüşleri (Eroğlu ve Okur, 2021; Gordon, 2011; Kocaman-Karoğlu, 2016; Uslupehlivan vd., 2017) çalışıldığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlar başlığı incelendiğinde “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” ve “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” (MEB, 2019: 8) ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Güncellenen Türkçe dersi öğretimin programında medya okuryazarlığının ve teknoloji kullanımının ön plana çıkarıldığı fark edilmektedir. Örneğin ilgili öğretim programının “T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. (Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceleri geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.)” (MEB, 2019, s. 46) kazanımı bunun bir örneğidir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde dijital hikâye anlatımından faydalanmalarının Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Çeşitli duyuşsal engellerin aşılmasında geleneksel yazma sürecini teknolojiyle buluşturarak bu süreçte oluşabilecek engelleri azaltan pedagojik araçlardan biri de dijital öykülerdir (Copeland ve Miskelly, 2010; Spicer, 2013; Er ve Alyılmaz, 2022). Özkaya (2020), yaptığı çalışmada dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Özkaya'ya göre dijital hikâye yazma, çoklu ortam oluşturarak farklı duylara hitap etmesi bakımından eğitim öğretim sürecinde tercih edilebilecek bir yöntemdir. Metin, ses gibi ögelere sahip olması yönüyle dijital hikâye yönteminin dil becerilerinin gelişiminde de kullanılabilir bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Duman ve Göçen (2015), sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında dijital hikâyenin yaratıcı yazma üzerine etkisini incelemiş ve dijital hikâye yönteminin öğrencilerin akıcı düşünmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Takacs, Swart ve Bus (2015) yaptıkları meta analiz çalışmasında dijital öyküleme yönteminin okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin okuryazarlık becerisine etkisini incelemiş ve çoklu ortam özellikleri eklenerek okunan elektronik kitapların basılı okunan hikâye kitaplarına göre okuryazarlık becerisi üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yürük (2017)'ün yaptığı çalışmada öğretmen tarafından hazırlanan dijital öyküler ile değerler eğitimi verilmeye çalışılmış ve dijital öykülerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada beş farklı branştan öğretmenle görüşülmüş her bir öğretmen bu yöntemi kendi derslerinde de uygulamak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler “keşke uygulama imkânımız olsa” ya da “keşke kendimiz de hazırlayabilsek” şeklindeki ifadelerle yeterli imkân, teknik bilgi ve becerilerinin bulunmadığına işaret etmişlerdir. Korucu (2020), Web 2.0 teknolojileri ile desteklenmiş dijital hikâye geliştirme ortamını laboratuvar uygulama dersinde kullanan biyoloji öğretmeni adaylarının; dijital hikâyeler sayesinde akademik başarıları, sayısal yetkinlikleri ve sorgulama becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Bütün bu çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin dijital hikâye oluşturmayı bilmesi ve eğitim ortamlarında kullanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin de dijital hikâye oluşturmayı öğrenme sürecini değerlendirmeleri bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak bu

çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye oluşturmaya öğrendikleri eğitimler ve etkinlikler ile ilgili görüşlerinin alınmasıdır.

1. Problem cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmenleri dijital hikâye oluşturma deneyimlerini nasıl değerlendirmektedirler?” şeklindedir.

1.1. Alt problemler ise;

1. Türkçe öğretmenleri dijital hikâye anlatımını kapsayan eğitim süreci öncesinde dijital hikâye kavramı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin yazı yazma deneyimleri ne durumdadır?
3. Türkçe öğretmenleri teknoloji hangi amaçlar için kullanmaktadırlar?
4. Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye anlatımını kapsayan eğitim sürecinden beklentileri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin eğitim süreci sonunda beklentileri karşılanmış mıdır?
6. Türkçe öğretmenleri eğitim süreci tamamlandıktan sonra dijital hikâyeleri eğitim ortamında kullanmayı isterler mi?
7. Türkçe öğretmenlerine göre bu eğitim sürecinin güçlü yanları nelerdir?
8. Türkçe öğretmenlerine göre bu eğitim sürecinin zayıf yanları nelerdir?
9. Türkçe öğretmenleri eğitim sonunda kendilerinin oluşturdukları dijital hikâyeleri nasıl değerlendirirler?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eylem araştırması süreç odaklıdır. Belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur. Böylece soruna ilişkin gelişmeler, değişimler ve ortamda yer alan bireylerle etkileşimler ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca bu çalışma eylem araştırması türlerinden “teknik/bilimsel/işbirlikçi” eylem araştırmasıdır. Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı değerlendirmektir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, bir hafta boyunca dijital hikâye eğitimi verilen Türkçe öğretmenlerinin bu alanla ilgili gelişimleri tespit edilmiştir. Eğitim ve etkinlikler boyunca araştırmacı ve eğitimler çalışma grubuyla yoğun etkileşim içinde olmuşlardır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 bahar döneminde Kars il ve ilçelerinde görev yapan 21 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır (10 kadın 11 erkek). Katılmak isteyen öğretmenler projenin web sayfasında yer alan formu doldurarak başvuru yapmışlardır. Başvuru sayfası aşağıdaki kriterlere göre hazırlanmıştır.

- (i) Daha önce benzer türden bir eğitim projesine katılmamış olma,
- (ii) Katılım isteğini gerekçelendirme,

(iii) Projeye katılımını engelleyecek bilinen bir sağlık problemi olmama.

Aynı zamanda projenin web sayfasında yer alan olan aşağıdaki puanlama tablosu esas alınarak öğretmenler seçilmiştir.

(iv) Çalışma yılı: 1-5 yıl: 1 puan, 6-10 yıl: 3 Puan, 11-15 yıl: 5 Puan, 16 ve üzeri: 7 puan.

(v) Yüksek lisans sürecinde olanlar ya da tamamlamış olanlar 5 puan.

Başvuru kriterleri göz önüne alınarak kesin katılımcı listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan listeye dayanarak öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve proje etkinliklerine katılmalarını engelleyecek bir durum olup olmadığı sorularak kesin katılımcı listesi web sitesinde ve sosyal medya hesaplarında paylaşılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama araçları araştırmacılar tarafından oluşturulan “Dijital Hikâye Oluşturma Görüşme Formu” ve eğitim ve etkinlikler sonunda “Dijital Hikâye Oluşturmayı Değerlendirme Formu” dur. Formlar araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme sorularını ve demografik bilgileri içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırma öncesi dört açık uçlu soru ve araştırma sonrası beş açık uçlu soru olarak tasarlanmış ve iki Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınarak ilgili yerlerde düzenlemeler yapılmıştır.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verilerini toplamak için “Türkçe Öğretmeleri Dijital Hikâyelerle Kars’ı Anlatıyor” isimli TÜBİTAK 4005 projesi etkinliklerine başlamadan önce katılımcılar için hazırlanan görüşme sorularına ait formlar dağıtılmış ve 15 dakika süre verilerek doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara etkinliklerin son günü tekrar bir görüşme formu dağıtılmış ve 20 dakika süre verilerek doldurmaları istenmiştir. Elde edilen görüşme formları ile araştırmanın verileri toplanmıştır.

Elde edilen verileri analizi etmek için ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna bağlı olarak birbiri ile ilişkili kavramlar ve temalar bir araya getirilmiştir.

2.4. Araştırma Süreci

“Türkçe Öğretmeleri Dijital Hikâyelerle Kars’ı Anlatıyor” isimli TÜBİTAK 4005 projesi 11 - 17 Eylül 2020 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Eğitim ve etkinlikler aşağıdaki şekilde planlanıp uygulanmıştır;

Tablo 1. Eğitim ve Etkinlik Takvimi

Etkinlik Adı / Faaliyet	Etkinlik Tarihi	İçerik
Aranıyor	11.09.2020	3 dakika içinde çok kişiyi yakından tanıma, mahlas üretme ve mahlasları ile kişileri eşleştirme gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların birbirlerine, eğitimciye ve ortama alışmaları sağlanmış, kendilerini ifade edecekleri güvenli bir ortam oluşturulmuştur.
Eğitim Her Yerde	11.09.2020	Tarihi ve kültürel mekânların eğitimde kullanımına ilişkin farkındalık oluşturmak ve bu mekânlarda gerçekleştirilebilecek etkinlikler geliştirmek bu oturumun kazanımlarındandır.
Dijital Hikâye Nedir?	12.09.2020	Katılımcıların konu ile ilgili fikir sahibi olmaları sağlanmıştır.

Yazma Türleri ile Grup Çalışması Yapmak	12.09.2020	Yaratıcı yazma çalışmaları yapılmıştır.
Çocukların Eğitim ve Gelişiminde Masallar	12.09.2020	Katılımcılar tarafından yazılacak hikâyelerde kahramanların olumlu bir benlik hissi geliştirmeleri, sorunlara çözüm üretmeyi öğrenmeleri, olumlu değerler oluşturmaları hedeflenmiştir.
Eğitimde Hikâyelerin Önemi.	12.09.2020	Türk Edebiyatındaki önemli hikâye yazarlarına değinilmiştir. Hikâye ve hikâye anlatımının önemi, derslerde etkili ve anlamlı bir şekilde nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Kars iline ait hikâyeler, efsaneler ve diğer edebi türlerden örnekler sunulmuştur.
Microsoft Photostory3 Nedir?	13.09.2020	Microsoft PhotoStory3 programını nasıl kullanacakları yine verilen “Microsoft PhotoStory3 nedir?” eğitimiyle katılımcılara öğretilmiştir.
Dijital Hikâye Metni Yazıyoruz	13.09.2020	Gün katılımcıların hikâye metnini oluşturması sağlanmıştır. Eğitimci hikâyelerin projeye uygun olması için gerekli dönütleri vererek hikâye metinlerinin oluşmasını sağlamıştır.
Kars’ı Tanyalım” ve “Anı Harabeleri Gezisi	14.09.2020	Cumhuriyet dönemi Kars’ta Ekonomi, Ulaşım ve Sağlık Kars’ın coğrafyası ve ekonomisi hakkında bilgi verilmiştir.
Dijital Hikâye Görsellerini Topluyoruz	14.09.2020	Katılımcıların hikâyelerine uygun görsellerin toplanması için yapılan Kars gezilerinde eğitimci katılımcıların yanında olmuş ve hikâyelere uygun görsellerin toplanmasına yardımcı olmuştur.
Görsellerin ve Müziğin Dili	15.09.2020	Bu etkinlikle öğretmenler müzik, resim, drama gibi sanatsal uygulamaları kullanarak grup çalışması içinde bağlam oluşturma çalışması yapmışlardır. Bağlam oluştururken kullanılan sözcük listesi, geçiş ve bağlantı ifadeleri ile söz varlığı zenginleştirme etkinliği de yapılmıştır.
Anlat Bize	15.09.2020	Öğretmenler verilen konulardan hareketle duygu ve düşüncelerini yaratıcı konuşma becerisiyle ifade etme çalışmaları yapmışlardır.
Dijital Hikâye Akış Şeması Oluşturuyoruz	14.09.2020	Katılımcılardan akış şeması oluşturmalarını isteyerek katılımcıların dijital hikâyelerini oluşturmadan önce son bir kez bir bütün olarak her şeyi görmelerini ve düzeltilmesi gereken yerleri düzeltmelerini istemiştir.
Dijital Hikâyemizi Oluşturuyoruz”	16.09.2020	Bir sonraki gün katılımcıların Microsoft PhotoStory3 programına görselleri aktarması, metni seslendirmeleri, efekt kullanmaları ve müzik oluşturmaları sağlanmıştır. Seslendirme aşamasında eğitimci katılımcıları tek tek dinlemiş telaffuz, vurgu ve tonlamasında hata olanların tekrar seslendirme yapmasına yardımcı olmuştur. Dijital hikâyeleri oluşturma aşamasında tüm öğelerin birleştirmesinde eğitimci katılımcıların ürünlerine son şekli vermelerine kadar her aşamayı incelemiş ve katılımcıların da memnun olduğu noktada dijital hikâyelerine son şekli vermelerini sağlamıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulguları alt problemlere göre tablolar şeklinde verilmiştir.

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problem kapsamında katılımcılara “Dijital hikâye deyince aklınıza ne geliyor?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Dijital Hikâye Deyince Aklınıza Ne Geliyor?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Dijital hikâye	Hikâyelerin dijital ortamda sunulması	20
	Yeni bir edebi tür	1
Toplam		21

Katılımcılara dijital hikâye kavramı ile ilgili düşünceleri sorulduğunda bir katılımcı hariç tüm katılımcılara göre hikâyelerin dijital ortamda sunulması dijital hikâye kavramını oluşturmaktadır.

K1 “Hikâyeleri dijital ortamda insanlara sunmak olarak algılıyorum.”

K3 “Geleneksel hikâyelerin ses, görüntü eşliğinde dijital ortamda anlatılması ve aktarılmasıdır.”

K15 “Hikâyelerin çeşitli teknolojik aletler kullanılarak oluşturulması diye düşünüyorum. Yani basılı olarak kullandığımız masal, hikâye vs. gibi metin türlerinin seslendirilmesi aklıma geliyor.”

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problem kapsamında katılımcılara “Yazı yazma deneyiminiz var mı, neler yazarsınız?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Yazı Yazma Deneyiminiz Var mı, Neler Yazarsınız?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Yazma deneyimi	Şiir	7
	Öykü	7
	Deneme	4
	Sınıf içi etkinliklerde	4
	Makale	3
	Soru	3
	Fabl	1
	Günlük	1
	Bildiri	1
	Derleme	1
	Yok	6
	Toplam	

Tablo 3’e bakıldığında katılımcıların kendi yazı yazma deneyimlerinin hangi edebi türler üzerine olduğu görülmektedir. Katılımcıların en çok şiir (7) ve öykü (7) edebi türünde, en az ise fabl, günlük, bildiri ve derleme edebi türünde çalışmalar yaptıkları ve 6 kişinin de böyle deneyime sahip olmadığı görülmektedir.

K7 “Deneme, şiir, masal, fabl, küçük kompozisyon çalışmalarına katıldım, Milli Eğitim Bakanlığı denemelerine soru yazdım. Hemen hemen tüm türlerde yazı yazdım.”

K9 “Öğrencilerimle birlikte Tübitak 4006 kapsamında iki adet şiir kitabı çıkardık.”

K10 “Yazma deneyimlerim var. Daha çok şiir yazıyorum. Kısa hikâyeler yazıyorum. Deneme türünde yazma çalışmalarım da var.”

3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Üçüncü alt problem kapsamında katılımcılara “Teknolojiyi hangi amaçlar için kullanırsınız?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. “Teknolojiyi Hangi Amaçlar İçin Kullanırsınız?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Teknoloji kullanım amaçları	Eğitim ortamında	15
	Sosyal medya	7
	Haber	5
	Bilgi alışverişi	5
	Kişisel gelişim	3
	İletişim	3
	Araştırma	2
	Sanatsal faaliyetler	2
	Alışveriş	1
Toplam		43

Tablo 4’e bakıldığında katılımcıların teknoloji kullanım amaçları arasında en çok eğitimin olduğu görülmektedir. En az araştırma, sanatsal faaliyetler ve alışveriş için kullandıkları görülmektedir.

K13 “Gündemi takip etme amaçlı sosyal medyayı kullanıyorum. Öğrencilerime daha yararlı olabilmek için her türlü teknolojik imkânları araştırıp sınıf ortamına uyarlamaya çalışıyorum.”

K19 “Öğrencilerime sınav soruları hazırlarken ve özellikle içinde bulunduğumuz bu dönemde uzaktan eğitimi daha verimli hale getirmek amacıyla.”

K20 “Sosyal iletişim ve araştırma diyebilirim.”

3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Dördüncü alt problem kapsamında katılımcılara “Bu eğitime katılma amacınız nedir?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Bu Eğitime Katılma Amacınız Nedir?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Araştırmadan beklentiler	Kişisel ve mesleki gelişim	17
	Dijital hikâye oluşturmayı öğrenmek	10
	Eğitim ortamında kullanabilmek	6
	Etkileşimli eğitim ortamı	5
	Farklı bakış açıları kazanmak	4
	Ortaya ürün çıkarmak	2
	Şehri tanımak	1
	Yazma becerilerini artırmak	1
	Teknolojiyi verimli kullanmak	1
Toplam		47

Tablo 5’e bakıldığında katılımcıların bu araştırmaya katılım amaçları ve beklentileri görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin en çok kişisel ve mesleki gelişim (17) sağlamak ile dijital hikâye oluşturmayı öğrenmek (10) için katılım sağladıkları görülmektedir.

K14 “Mesleki gelişimimde yeni şeyler öğrenmek. Öğrencilerime aktarmak. Eğitimde teknolojiyi kullanmak ve yine bunu yeni nesile aktarabilmek.”

K16 “Bilgi, deneyim ve hayal dünyamın zenginleşmesini sağlayacak etkinliklere asla hayır demezdim. Aynı zamanda bakış açımızı farklılaştırması güzel olur.”

K8 “Kendimi bu konuda yetkin hissedebileceğim bir noktaya gelmek isterim. Güzel dostluklar kurmak da hediyesi olur.”

3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Beşinci alt problem kapsamında katılımcılara “Eğitim sürecindeki etkinlikler beklentilerinizi karşıladı mı?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Eğitim Sürecindeki Etkinlikler Beklentilerinizi Karşıladı mı?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Eğitim ve etkinlik görüşleri	Eğitim ve etkinliklerin etkililiği	10
	Dijital hikâye yazma	5
	Meslektaşlarımla etkileşim	3
	Yeni bakış açıları	2
	Bilgi tazeleme	2
	Keyifli ve akıcı	2
	Eğitmenler	2
	Kars’ı yakından tanımak	1
	Yazma becerisi	1
	Yaratıcı	1
	Uygulanabilir	1
	Özgün	1
	Deneyimler	1
Toplam		32

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların araştırma sürecine ilişkin eğitim ve etkinlikleri etkili buldukları (10), dijital hikâye oluşturmayı (5) öğrendikleri görülmektedir.

K2 “Öğrendiğim program, hocalardan aldığımız eğitimler bazılarını bilmiş olsam dahi yine de çok güzeldi.”

K3 “Kars’ı yeteri kadar tanıma ve anlatma fırsatı buldum. Aynı havuzda yüzdüğüm arkadaşlarımla beraber etkinlik yapmak beni çok mutlu etti. Yeni bakış açıları kazandım. Katıldığım ilk projeydi. O açıdan fazlaca önemliydi. Gireceğim diğer projeler için bana önayak oldu.”

K6 “Projeye katılmadan önce çok fazla bilgi sahibi değildim. Eğitim ve etkinliğin tek boyutlu olacağını sanmıştım ancak dijital hikâyecilikle beraber farklı birçok etkinlikler de yaptık. Bu açıdan beklentilerimden daha fazlasıyla karşılaştım bu projenin yazma becerime katkı sunduğunu söyleyebilirim.”

3.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Altıncı alt problem kapsamında katılımcılara “Eğitim sonunda dijital hikâyeleri nerelerde kullanmayı düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Eğitim Sonunda Dijital Hikâyeleri Nerelerde Kullanmayı Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Çalışma sonrası çalışma planları	Eğitim ortamında	19
	Yaşam öyküleri	1
	Günlük hayat	1
Toplam		21

Tablo 7’ye bakıldığında katılımcıların nedeysse tümü edindikleri bilgi ve tecrübeleri bundan sonraki süreçte eğitim ortamında kullanmayı planladığı görülmektedir.

K2 “Öğrencilerime bu programla istedikleri hikâyeler, yaşam öyküleri vs. yazdırabilirim. Sene sonlarında öğrencilerime yıl boyunca yaptıklarımızı anımsatan bir içerik sunabilirim. Pansiyonlu okulda çalıştığım için öğrencilere yaşadıkları köyleri anlatan paylaşımlar hazırlatabilirim.”

K5 “Dijital hikâye yazımı konusunda öncelikle derslerimde kullanabileceğim bir materyal hazırlamayı düşünüyorum.”

K7 “Öğrencilerime de yeni hikâyelerini bu şekilde yazmaları konusunda bilgiler vereceğim. Yüz yüze eğitim başladığında ilk yapacağım etkinlikler arasında yerini alacak.”

3.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Yedinci alt problem kapsamında katılımcılara “Katıldığımız eğitim sürecinin güçlü yanları nelerdir?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Katıldığımız Eğitim Sürecinin Güçlü Yanları Nelerdir?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Çalışmanın güçlü yönleri	Eğitmenler ve proje ekibi	6
	Eğitimi başarılı bulma	6
	Etkileşimli olma	4
	Yenilikçi olma	2
	Farkındalık oluşturma	2
	Deneyim kazanma	2
	Kars’ı tanımak	1
	Dijital hikâye yazmayı öğrenme	1
	Konuyu güçlü bulma	1
	Hedef kitleyi doğru bulma	1
	Özgün bulma	1
	Akılda kalıcı olması	1
	Planlı olması	1
	Yaratıcı olması	1
	Teknolojik imkânlar	1
Toplam		31

Tablo 8’e bakıldığında katılımcıların yer aldıkları bu çalışmanın güçlü yönleri olarak sırasıyla en çok eğitmenleri ve proje ekibini (6), verilen eğitimi (6) ve etkileşimi (4) bildirdikleri görülmektedir.

K13 “Hocalarımın bilgisi ve tecrübesi, bunları bizlere aktarmaları projenin en güçlü yanıydı.”

K14 “Projede herhangi bir zayıf yöne görmedim. Tüm süreç gayet planlı ve başarılı geçti diyebilirim.”

K16 “Rehberlik yapan hocalarımızla iletişimimiz güçlüydü. Çalışma ortamımız rahattı.”

K19 “Proje ekibinin güler yüzlü, bize olan ilgi ve destekleri bu projenin güçlü yönüydü diyebilirim.”

3.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Sekizinci alt problem kapsamında katılımcılara “Katıldığınız eğitim sürecinin zayıf yanları nelerdir?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. “Katıldığınız Eğitim Sürecinin Zayıf Yanları Nelerdir?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Çalışmanın zayıf yönleri	Zamanın kısıtlı olması	5
	Bazı eğitimlerin sıralaması	4
	Photostory3 programının eksik yanları	3
	Salgın dönemi	2
	Rehber eksikliği	2
	Gezilerin sınırlılığı	1
	Zamanın uzun olması	1
Görsel toplama	1	
Toplam		19

Tablo 9’a bakıldığında katılımcıların yer aldıkları bu çalışmanın zayıf yönleri olarak sırasıyla en çok zamanın kısıtlı olması (5), bazı eğitimlerin sıralaması (4) ve Photostory3 programı (3) cevaplarını verdikleri görülmektedir.

K7 “Görsel toplama zamanımız daha uzun tutulabilirdi.”

K9 “Yapılan çalışma daha uzun bir zaman diliminde yapılmalıydı. Konu paylaşımı yapılması daha etkili bir dijital hikâye yazmamızı sağlayabilirdi. Gezi çalışmalarının zenginleştirilmesi de etkili olabilirdi.”

K16 “Projenin daha geniş bir zaman dilimine yayılması gerekiyordu. Evde de çalışmaya devam ettiğim halde hikâyemi bitirmem zor oldu. Hikâyeye için görsel toplama konusunda zorluklar çektim.”

3.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Dokuzuncu alt problem kapsamında katılımcılara “Oluşturduğunuz dijital hikâyeleri değerlendirecek olursanız neler söylemek istersiniz?” sorusu sorulmuş ve katılımcılara ait cevaplar sınıflanarak Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10. “Oluşturduğunuz Dijital Hikâyeleri Değerlendirecek Olursanız Neler Söylemek İstersiniz?” Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kodlar	f
Katılımcıların öz değerlendirmesi	Hikâyeyi beğenme	10
	Görselleri zayıf bulma	8
	Daha iyisinin olabileceğini düşünme	5
	Kelime sınırında zorlanma	4

Seslendirmeyi zayıf bulma	4
Sürenin sınırlı olması	2
Hikâye oluşturmada zorlanma	2
Müzik oluşturmada zorlanma	2
Fotoğraf geçişlerini beğenmeme	1
Yaratıcı unsurları beğenmeme	1
Toplam	39

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların kendilerinin oluşturdukları dijital hikâyeler ile ilgili sırasıyla en çok dijital hikâyelerini beğendiklerini (10), görselleri zayıf bulduklarını (8) ve daha iyisinin olabileceğini düşündüklerini (5) ifade etmişlerdir.

K1 "Hikâyemi beğendim. Tam olarak ortaokul seviyesindeki bir öğrenciye uygun olduğunu düşünüyorum. Pedagojik açıdan da çocuğun iç dünyasına zarar vermeyecek ifadeler kullandığımı sanıyorum. Süre ve kelime sıkıntısı olduğu için belki tam anlamıyla olayı detaylandırmamış olabilirim."

K4 "Açıkçası beğenmedim. Daha iyi, daha zengin bir öykü yazabilirdim. Oldukça didaktik bir eser ortaya çıkardım. Görsel zenginliğim ise gene pek aşağılarda."

K6 "Sürecin sonunda nihayet hikâyelerimizi oluşturduk. Süreçte oluşturduğum hikâyede zaman zaman yorucu olsa da keyifliydi. Projenin henüz başındayken böyle bir ürün ortaya çıkarabileceğimi tahmin etmemiştim. Geliştirilmesi gereken yerle olmasına rağmen başarılı buldum yine de."

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye oluşturma deneyimlerini nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alt problemler göz önüne alınarak alanyazındaki ilgili çalışmalarla ilişkilendirilmiştir. İlk dört alt problem araştırma süreci başlamadan önce sorulan sorulara, diğer alt problem ise sürecin bitişinde sorulan sorulara ait sonuçları içermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin hazırbulunuşluk seviyelerini görmek için dijital hikâye kavramının ne olabileceği ile ilgili soruya 21 katılımcının 20'si "hikâyelerin dijital ortamda sunulması" cevabını vermiştir. Dijital hikâyeler, hikâye metninin resim, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerinin birleştirilmesi oluşmaktadır (Hett, 2012; Robin, 2006). Dolayısıyla katılımcıların tahminlerinin doğru olduğu ve bu kavramdan haberdar oldukları söylenebilir. Kavramdan haberdar olan katılımcılar dijital hikâyelerin nasıl oluşturulduğuna dair fikir sahibi olmadıklarını da dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların hangi alanlarda daha fazla yazma çalışmalarının olduğunu öğrenmek için sorulan soruya ilk iki sırada şiir (7) ve hikâye (7) cevapları verildiği görülmektedir. Dijital hikâyelerin temelini, geleneksel hikâye metinleri oluşturmaktadır (Frazel, 2010; Robin, 2006; Stojke, 2009). Buna bağlı olarak dijital hikâye oluşturma sürecinin ilk aşaması olan hikâye metni yazma konusunda deneyimi olan Türkçe öğretmenlerinin bu süreçten keyif aldıklarını söylemesi ve yazı yazmaktan şikâyet etmemelerinin yazı yazma deneyimine sahip olmaları ile ilişki olduğu söylenebilir.

Katılımcılar teknolojiyi en çok eğitim ortamlarında kullandıklarını bu eğitim süreci bittikten sonra da dijital hikâyeleri eğitim ortamında kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Dijital hikâyelerin derslerde kullanılmak için ideal olduğu, dersleri daha zengin ve verimli bir hâle getirdiği, öğrenmede kalıcılığı sağladığı yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Çiğerci, 2015; Çiftci, 2019; Dayan, 2017; Eroğlu ve Okur, 2020; Eroğlu ve Okur, 2021; Frazel, 2010;

Robin, 2006; Stojke, 2009; Yamaç, 2015). Atatekin, İstanbullu, ve Korkmaz (2023), araştırmalarında deyim ve atasözlerini somutlaştırmada dijital hikâye kullanımının öğrenci başarısına etkisi incelenmiş ve deney grubuna yönelik oluşan istatistiksel farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Polater (2019), yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığı, öykü yazma, bilgisayar, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerine katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy (2017), araştırmalarında bir çevre eğitimi çalışmasına katılan öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma deneyimlerini inceleyerek dijital öyküleme yöntemine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları araştırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının dijital öyküleme yönteminin öğrenme öğretme sürecinde aktif olarak kullanılabileceğini düşündükleri belirtilmiştir. Buna bağlı olarak katılımcıların bu cevaplarının alanyazın araştırmalarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Katılımcılar bu eğitim sürecinden en çok kişisel ve mesleki gelişim göstermeyi ve dijital hikâye oluşturmaya öğrenmeyi beklediklerini ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinin sonunda sorulan soruya en çok eğitim sürecinin etkili ve verimli geçtiği ile dijital hikâye oluşturmaya öğrendiklerini söyledikleri cevaplar vermişlerdir. Dolayısıyla süreç başındaki beklentilerinin süreç sonunda karşılandığını kendileri dile getirmişlerdir. Bununla birlikte eğitim sürecinin en güçlü yönleri olarak verilen cevapların başında öğretmenler, eğitim sürecinin kendisi gelirken eğitim sürecinin en zayıf yönleri olarak verilen cevaplarda zamanın kısıtlı olması, eğitimlerin sırası ve Photostory3 programının eksikleri ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerde yemek molasında yapılan görüşmelerde zaman kısıtlılığının eğitim ve etkinliklerle ilgili olmadığı, ancak eğlence ve gezi için biraz daha zaman oluşturulabileceğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Diğer zayıf yön olarak Photostory3 programının sınırlı sayıda efekt, müzik vb. sahip olması probleminin alanyazında bu programı kullanılan diğer çalışmalarda da yaşandığı tespit edilmiştir (Baki 2015; Demirer, 2013; Eroğlu ve Okur, 2021; Sadık, 2008).

Yapılan çalışmalara da bakıldığında dijital hikâye çalışmalarının dil becerileri ve diğer öğretiler için olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. İçinde bulunduğumuz dijital çağda eğitim ve öğretimin de dijital araçlar kullanılarak yapılması artık kaçınılmaz bir gerçektir. Bu sebeptendir ki hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının dijital hikâye yazmayı bilmesi eğitim ortamını hem zenginleştirecektir hem de verimliliği artıracaktır denilebilir. Bu ve buna benzer yani hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere verilecek olan dijital hikâye yazma eğitimleri farklı gruplara farklı illerde yapılabilir. Böylelikle daha fazla sayıda öğretmen dijital hikâye yazmada yetkin hale gelebilir.

Kaynaklar

- Atatekin, D., İstanbullu, A. ve Korkmaz, Ö. (2023). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1314-1341.
- Atıcı, B. ve Yürük, S. E. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım (kompozisyon bilgileri)*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). İstanbul: 3F Yayınevi.

- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-63.
- Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Education Journal*, 4(2), 45-73. DOI: 10.22596/2019.0402.45.73
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Copeland, S., & Miskelly, C. (2010, June). Making time for storytelling; the challenges of community building and activism in a rural locale. *International Journal of Media, Technology and Life Long Learning*, 6(2), 192-207.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftci, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, B. ve Göçen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-2.
- Er, O. ve Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Eroğlu, A. (2020). A validity and reliability study of story writing anxiety scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1). 120-135. DOI: 10.19126/suje.592408
- Eroğlu, A. (2020a). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 49-60.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2020). The effect of digital storytelling on attitudes of the 7th graders at secondary school towards story writing. *European Journal of Education Studies*, 7(12), 370-390.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2021). Students' opinions on the use of digital storytelling in Turkish course. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4). 2248-2265.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2022). Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim*, 51(234) 1529-1552.

- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: guide for educators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE). Accessed: <http://www.iste.org/images/excerpts/digsto-excerpt.pdf>
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: three case studies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona: Arizona Eyalet Üniversitesi.
- Hani, M. (2014). Using dijital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement, 1*, 20-26.
- Hett, K (2012). Technology-supported literacy in the classroom: using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal, 40*(3), 3-13.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 7*(1), 175-205. DOI: 10.17569/tojqi.87166.
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(1), 352-370.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1386-1405.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): a pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98*, 1541-1544.
- Robin, B. R. (2006). *The educational uses of digital storytelling. in society for information. Technology & Teacher Education International Conference*. Web: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 56*(4), 487-506.
- Soler Pardo, B. (2014). Digital storytelling: a case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review, 26*, 74-84.
- Spicer, S. R. (2013). The relationship between digital storytelling creation and self-efficacy beliefs on media production skill sets in first year college students. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Stojke, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision* (Ph.D. thesis). Oakland University.

- Syafryadin, Haryani, Salniwati, & Putri, A. R. A. (2019). Digital storytelling implementation for enhancing students' speaking ability in various text genres. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(4), 3147-3151.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739.
- TDK (WEB). Web: <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uslupehlivan, E., Kurtoğlu Erden, M. ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBD 10* (Özel Sayı 2), 1-22.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 7(2), 254-275.

Extended Abstract

Storytelling is one of the ways used by people to interact. People use storytelling not only for communicating or socializing, but it is also one of the ways preferred by instructors to better explain ideas, concepts or information that may seem complicated to students. Along with the developing technology, the stories have also taken a different shape: Digital storytelling. The most general definition of digital storytelling is the combination of story text and multimedia elements such as pictures, audio and video. Barrett (2009) summarized the digital story creation process in 6 steps:

1. Writing the script, 2. Vocalizing the text, 3. Gathering images suitable for the story, 4. Combining audio and visuals, 5. Adding effects and background music, 6. Presenting and sharing. When the heading "Special Objectives" in the Turkish Teaching Curriculum are examined, it is seen that there are expressions such as "developing the skills of researching, discovering, interpreting information and constructing it in the mind" and "developing the skills of accessing information from printed materials and

multimedia sources, arranging, questioning, using and producing information”. In other words, it is seen that the use of digital storytelling by Turkish teachers in Turkish lessons complies with the objectives and learning outcomes of the Turkish Teaching Curriculum. In this connection, the purpose of the current study is to enable Turkish teachers to learn digital storytelling in order for them to be able to use digital stories in Turkish lessons.

The problem statement of this study is “How do the Turkish teachers evaluate their digital story making experiences?”

The sub-problems of the study are as follows;

1. What are the opinions of the Turkish teachers about the concept of digital story before the training process involving digital storytelling?
2. What is the writing experience of the Turkish teachers?
3. For what purposes do the Turkish teachers use technology?
4. What are the expectations of the Turkish teachers from the training process involving digital storytelling?
5. Have the expectations of the Turkish teachers been met at the end of the training process?
6. Do the Turkish teachers want to use digital stories in the educational environment after the training process has been completed?
7. According to the Turkish teachers, what are the strengths of this training process?
8. According to the Turkish teachers, what are the weaknesses of this training process?
9. How do the Turkish teachers evaluate the digital stories they created at the end of the training?

The study employed action research, which is one of the qualitative research methods. In this approach, the aim is to evaluate an application within a predetermined theoretical framework. In this approach, there is an intense interaction between the researcher and the practitioner regarding the application process (Yıldırım and Şimşek, 2006). The study group of the study is comprised of 21 Turkish teachers working in the city of Kars in the spring term of the 2020-2021 school year. The data collection tools of this study are the “Digital Story Making Interview Form” and the “Digital Story Making Evaluation Form” developed by the researchers. In the analysis of the collected data, content analysis was used. Within the context of the study, it was examined how Turkish teachers evaluated their digital story making experiences. The results obtained were associated with the related studies in the literature by considering the sub-problems. Microsoft Photostory3 was used to create the digital stories during the research process.

The participants stated that they mostly use technology for educational purposes and that they want to use digital stories in the educational environment after the training process is over within the scope of the sixth sub-problem. It has been supported by studies that digital stories are ideal for use in lessons, make lessons more attractive and efficient and increase retention (Çiğerci, 2015; Çiftci, 2019; Dayan, 2017; Eroğlu and Okur, 2020; Eroğlu and Okur, 2021; Frazel, 2010; Robin, 2006; Stojke, 2009; Yamaç, 2015). Thus, this finding of the study concurs with the literature.

According to the data obtained in the study, as a result of all the training and activities, the participants gained the necessary knowledge and skills about writing digital stories. In the literature, studies on digital stories revealed positive results in terms of the development of language skills and some other skills. For this reason, it can be said that both teachers and pre-service teachers’ knowing how to write digital stories will both enrich the educational environment and increase productivity. Similar digital story writing trainings can be given to both teachers and pre-service teachers in different provinces. Thus, more teachers can become competent in writing digital stories.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1792-1806, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**MÜLTECİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN TÜRKİYE’DE YAPILAN TEZLERİN
İNCELENMESİ**

Ayşe DURAN YILMAZ *

Geliş Tarihi: 24 Haziran 2023

Kabul Tarihi: 25 Temmuz 2023

Öz

Bu çalışma 2010-2022 yılları arasında Türkiye’de mülteci çocuklarla ilgili yapılan tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Ulusal Tez Merkez’inde erişime açık olan 157 tez incelenmiştir. Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelidir. Araştırmanın analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan tezler, yapıldığı yıl, tür, araştırmanın yöntemi, araştırmanın amacı, çalışma grubu, çalışma grubunun yaşı, çalışma grubunun cinsiyeti, etnik kimliği ve çalışmanın yapıldığı il bağlamında incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerler şeklinde tablolar da sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre en fazla yüksek lisans düzeyinde ve 2019 yılında mülteci çocuklarla ilgili tezlerin yapıldığı görülmüştür. Yöntem olarak ise en fazla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların amaçları ise eğitim, sosyal uyum, psikolojik, sağlık ve diğer olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Tezlerdeki çalışma gruplarının etnik kimlikleri incelendiğinde ise en fazla Suriyelilerin yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ayrıca en fazla İstanbul’da bulunan mülteci çocuklara yönelik tezlerin yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mülteci çocuk, lisansüstü tezler, Türkiye, doktora tezler, yüksek lisans tezler, tez inceleme.

**THE ANALYSIS OF THE GRADUATE THESES RELATED TO
REFUGEE CHILDREN IN TÜRKİYE**

Abstract

This study aims to investigate the graduate theses between the years of 2010 and 2022 about refugee children in Türkiye. In this regard, 157 theses that are accessible at the Council of Higher Education’s Databases of the National Thesis Center were examined. The method of this research was case study, and content analyses were used. The theses included in the study have been analyzed concerning the years they were published, the kind of thesis, the research techniques, the purpose of the research, the sample size, the age, gender, and ethnicity of the sample, as well as the cities where the data was gathered. The findings of the research are presented in the tables in the form of percentages and frequencies. According to the results, it was seen that most postgraduate-level theses about refugee children were made in 2019. As a method, it was determined that the most qualitative research method was used. The aims of the research were examined in five categories: education, social cohesion, psychology, health, and others. When the ethnic identities of

* Dr. Öğr. Üyesi; Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ayse.duran02@gmail.com.

the study groups in these theses were examined, it was seen that most Syrians were present. As a result of the research, it was also determined that most of these were conducted for refugee children in İstanbul.

Keywords: Refugee children, dissertations, Türkiye, doctoral dissertations, master's thesis, theses examination.

Giriş

Savaş, etnik ve dini çatışmalar, siyasi olumsuzluklar, ekonomik nedenler ve çevresel sorunlardan ötürü dünyada ülkesini terk eden kişi sayısında artış yaşanmaktadır (Betts & Kaytaz, 2009). Yaşadıkları bu olumsuzluklardan ötürü yaşadığı yerden zorunlu olarak ayrılan ve geri dönme olasılığı bulunmayan kişiler mülteci olarak tanımlanmaktadır (Roxas, 2010). Ayrıca hukuki bir statüye sahip olan mülteci Birleşmiş Milletler'in tanımı ile 'ırkı, dini, milliyeti, sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönmeyen veya dönmek istemeyen kişi'dir. Bulduğu coğrafi konumdan ötürü Türkiye bir geçiş ülke olmaktadır. Bu nedenle yoğun bir mülteci nüfusuna sahip olmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR)'nin 2021 Küresel Eğilimler Raporuna göre, Türkiye'de geçici koruma altında 3.737.369 Suriyeli, 9.258 Iraklı ve 7.647 Afgan ve Uluslararası Koruma bağlamında ise 144.376 Iraklı, 133.062 Afgan ve 18.933 İranlı bulunmaktadır. Göç İdaresi Başkanlığının Aralık, 2022 raporuna göre ülkemizde kayıt altında bulunan 1 milyon 732 bin 49 Suriyeli 0-18 yaş aralığındadır. İçerisinde buldukları olumsuz koşullardan kaçmak ve daha iyi koşullar altında bir yaşam sürmek için göç eden mültecilerin bu süreçte birçok sorunlarla mücadele etmek zorunda kaldıkları bilinmektedir. Bu durumda en fazla zarar gören mülteci grup ise şüphesiz çocuklar olmaktadır (McKenzie & Rapoport, 2006).

Mülteci çocuklar göç öncesi, göç süreci ve göç sonrası süreçte birçok sorun ile mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Mülteci çocukların yaşamış oldukları sorunların başında sağlık gelmektedir. Mülteci çocukların karşılaştıkları sağlık problemleri arasında beslenme bozuklukları, büyüme ve gelişme geriliği, anemi, salgın hastalıklar, enfeksiyonlar, bağışıklık sisteminde sorunlar, fiziksel şiddet ve bunun etkisi olarak yaralanmalar yer almaktadır (Stellinga- Boelen, Storm & Wieggersma, 2007; Altındiş, 2013). Ayrıca, mülteci çocuklar yeni yaşam koşullarına uyumsuzluk, dışlanma, temizlik ve beslenme problemi, ruhsal sorunlar, bedensel ve zihinsel gelişim geriliği, korunma problemi, suçla itilme, anti-sosyal davranışlar, istismar gibi ciddi problemlerle karşı karşıya gelebilmektedirler (Şener ve Ocağcı, 2014). Mülteci çocukların yaşamış oldukları travmatik olaylar, psikopatolojilerin görülmesine neden olmaktadır (Angel, Hjern & Ingleby, 2001). Yapılan araştırmalarda, mülteci çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve anksiyetinin yaygın olduğu belirlenmiştir (Dalhouse & Dalhouse, 2009; Roxas, 2011). Bununla beraber, yeni buldukları ülkede uyum sürecinde, davranış problemler, düşük benlik saygısı ve öz düzenleme becerilerinde problemler görülmektedir (Hodes, 2000). Mülteci çocukların uyum süreçlerindeki sorunlar, maruz kaldıkları ayrımcılık düzeylerine, misafir eden ülkenin mülteci algısına, ekonomik koşullara, sosyal politikalara ve devam etme imkânı buldukları eğitim kurumlarının kültürüne göre değişmektedir (Collet, 2010).

Mülteci çocukların yaşadığı temel sorunlardan biri de eğitimidir. Buldukları olumsuz koşullardan ötürü mülteci çocuklar eğitim hayatlarına devam etmekte ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Eğitim hakkı tüm bu olumsuzluklara rağmen mülteci çocukların temel

haklarından biridir. Bu kapsamda, mülteci olarak buldukları ülkelerde eğitimden faydalanmaları gerekmektedir. Mülteci çocuklar için daha zor ve karışık olan süreçte fiziksel ve sosyokültürel problemler, yerleşim yerlerindeki belirsizlikler ve kalıcılık problemleri eğitime devam etmemelerine neden olabilmektedir (Uluocak, 2009; Şeker ve Aslan, 2015). Bununla beraber iletişim sorunu mülteci çocukların eğitiminde önemli bir sorun olabilmektedir. Ülkemizde Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretme faaliyetlerinde sorunlar yaşandığı belirlenmiştir (Şahin, 2020). Okul yöneticileri ile yapılan bir araştırma sonucunda mülteci çocukların uyum sorunu ve kültür farklılığı sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Çolak ve İçeri, 2022). Yoğun bir mülteci nüfusa sahip Kilis'te sığınmacıların sosyo-ekonomik yapısını inceleyen bir çalışmada, katılımcıların %40'ını Suriye'de öğrenci oldukları ancak ülkemizde eğitim hayatlarına devam etmeyip bir işte çalışan durumda oldukları belirlenmiştir (Paksoy & Karadeniz, 2016). Mülteci çocuklar eğitim haklarından mahrum bırakılarak, ailelerin ekonomik durumlarına katkı sağlamak amacıyla tarla, bahçe, atölye ve sokaklarda çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Akınar, 2017). Ayrıca, bu çocukların okula uyum konusunda yeterince destek görememekte ve yeterli psiko-sosyal desteği alamadıkları belirlenmiştir (Salı ve Şeker, 2023). Eğitim hayatına devam etme imkânına sahip olan mülteci çocuklar ise okullarda ciddi sorunlar yaşayabilmektedirler. Mülteci çocuklar okullarda iletişim sorunu, eğitim sürecinde destek eksikliği, okul ortamında yaşanan ayrımcılık ve olumsuz tutum, kimliklerinden ötürü karşılaşılan sorunlar, akademik başarısızlık ve devamsızlık gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Szilassy & Arendas, 2007; Patiadino, 2008; Rah, Choi & Nguyen, 2009; Oikonomidoy, 2010; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018).

Mülteci çocukların yaşamış oldukları sağlık, sosyal uyum, psikolojik sorunlar, eğitim, barınma, temizlik, çocuk işçiliği ve istismar gibi ciddi sorunların etkisi bu kapsamdaki akademik çalışmaları da etkilemektedir. Türkiye'de özellikle Suriyeli mülteci nüfusun sayısındaki artıştan dolayı çeşitli akademik araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların en kapsamlısı yüksek lisans ve doktora tezleridir. Tezler alandaki güncel durumun ne olduğu ve yapılan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi adına önemlidir (Lee, Wu & Tsai, 2009). Yapılan tezlerin sayısındaki artış, çalışmaların belirli kriterlere göre derlenmesine neden olmaktadır çünkü ilgili alanda nelerin yapıldığı ve ne yapılması gerektiğini belirlemek, araştırılan konuya yönelik değişkenlerin belirlenmesi, hangi konuların ele alındığı ortaya koymak, araştırmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekmektedir (Hart, 2000). Bu kapsamda Türkiye'de ilgili alan yazın incelendiğinde, mülteci ve göçmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların incelendiği çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Sarier (2020), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda göçmen çocukların eğitim sorunlarını ele alan araştırmaları incelemiştir. Bu bağlamda 2011-2019 yılları arasında ve sadece nitel araştırma yöntemi ile yapılan lisansüstü tezleri ve araştırmaları ele almıştır. Bozkaya (2021), araştırmasında 2021-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan göçmen ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili doktora tezlerini incelemiştir. Kardeş (2021) ise çalışmasında Türkiye'de eğitim alanında mültecilerle ilgili yapılan tezleri ele almıştır. Alkar ve Atasoy (2020) ise göç üzerine yapılan doktora tezlerini incelemişlerdir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili tezlerin incelendiği çalışma yer almaktadır (Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu, 2019). Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde çalışmaların mülteci eğitimi konusu ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Ancak mülteci çocukların sorunları sadece eğitim ile sınırlı olmamaktadır. Bu nedenle mülteci çocukları konu alan farklı konulardaki araştırmaların ele alınması bu konudaki değerlendirmelerin ve eksiklerin ele alınması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu

çalışmalarda tezler ‘yıllara, konularına, araştırma yöntemleri, çalışma grubu ve örneklem büyüklüğü, ölçme araçları, veri analiz yöntemleri, eğitimi etkileyen sorunlara, üniversite, enstitü, anabilim dalı, araştırmacının cinsiyeti’ bağlamında ele alınmıştır. Araştırmalarda incelenen tezlerin çalışma grubunun özellikleri ilgili yeterli düzeyde bilgilere yer verilmemiştir. Bununla beraber tez verilerinin hangi illerde toplandığı ile ilgili soru da incelenmemiştir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada çalışma grubunun özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Böylelikle hangi mülteci gruplarla araştırmaların yürütüldüğü ve hangi grupların araştırmalarda ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma verilerinin hangi illerde elde edildiği incelenmiştir. Bu durum mülteci yoğunluğu olan illerde hangi düzeyde araştırmaların yapıldığını ortaya koymak açısından önemli bir durumdur. Bu kapsamda, yapılacak araştırmalara rehberlik etmesi amacıyla, bu araştırmanın amacı mülteci çocuklar ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin analiz edilmesi olarak belirlenmiştir.

1. Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de mülteci çocuklara ilişkin yapılan tezlerin içerik ve yöntem açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi resmi internet sitesinde 2010-2022 yılları arasında gerçekleştirilen taramada tam erişime açık olan tezler incelenmeye alınmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Mülteci çocuklar konusunda yapılmış tezlerin;

- 1) Yıllara ve türlerine göre dağılımları,
- 2) Araştırma yöntemlerine ilişkin dağılımları,
- 3) Araştırmanın amaçlarına göre dağılımları,
- 4) Araştırmanın çalışma grubu ve çalışma grubunun özelliklerine göre dağılımları,
- 5) Araştırmaların hangi illerde yapıldığına ilişkin dağılımları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış mülteci çocuk konusunu ele alan lisansüstü tezlerin incelemesi amaçlandığı için çalışmanın yöntemi nitel yöntemlerinden durum çalışması modelidir. Durum çalışması, araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi toplanmasını ve olayı her yönüyle anlaşılmasını amaçlayan bir araştırma modelidir (Merriam, 1998). Bu çalışmada, belirli bir konuda, belirli bir zaman diliminde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlandığından durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2022 yılları arasında mülteci alanında yapılmış tezler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu çalışmada, tezlerin 2010-2022 yılları arasında yapılmış olmaları, mülteci çocuk konusunda olmaları ve Yükseköğretim Kurulu Tez Dokümantasyon Merkezinde kayıtlı olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 157 tez oluşturmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelenmesi kullanılmıştır ve araştırma verileri elektronik ortamda toplanmıştır. Elde edilen dokümanların incelenmesine yönelik olarak araştırmacı tarafından bir tez inceleme formu kullanılmıştır. Bu form, tezin yılı, tez türü, amacı, çalışma grubu, çalışma grubunun yaşı, çalışma grubunun cinsiyeti, çalışma grubunun etnik kimliği, çalışmanın hangi ilde yapıldığı ve araştırmanın yöntemi bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında incelenecek tezler öncelikle pdf olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kelimelerin, ifadelerin veya temaların ve kategorilerin sayılmasını içeren ve bir dokümanın özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan yöntemdir (Bloor & Wood, 2006). Bu doğrultuda elde edilen tezler tez inceleme formu kapsamında bulunan yıl, tür, amaç, çalışma grubu, çalışma grubunun yaşı, çalışma grubunun cinsiyeti, çalışma grubunun etnik kimliği ve çalışmanın hangi ilde yapıldığı ve araştırma yöntemine göre temalara ayrılmıştır. Her temanın altına alt kategoriler belirlenerek sınıflandırılma yapılmıştır. Oluşturulan her bir tema için yüzde ve frekans hesaplamaları belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş sorular temel alınarak elde edilen bulgular tablolar halinde frekans ve yüzdeler olarak gösterilmiştir. Tezlerin yapıldığı yıllar ilişkin bulgular Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Tezlerin Yıllara Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%
Tezin yılı	2022	16	10,19
	2021	32	20,38
	2020	28	17,83
	2019	56	35,66
	2018	12	7,64
	2017	5	3,18
	2016	5	3,18
	2015	1	0,63
	2014	-	-
	2013	-	-
	2012	1	0,63
	2011	-	-
	2010	1	0,63
Toplam		157	100

Tablo 1 incelendiğinde 2010-2022 tarihleri arasında en fazla 2019 yılında 56 tane (%35,66) tezlerin yapıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan bilgilere göre 2011-2013 ve 2014 yılları arasında ise herhangi bir tez çalışmasının yapılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre 2019 yılında tez çalışmalarında büyük bir artış olduğu ancak bundan sonraki yıllarda çalışma sayılarında düşüşün olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Tezlerin Türlerine Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%
Tezin türü	DR	22	14,01
	YL	135	85,98
Toplam		157	100

Tablo 2’de yapılan tezlerin türlerine ilişkin bulgulara göre 135 (%85,98) yüksek lisans tezi ve 22 (%14,01) tane doktora tezinin yer aldığı görülmektedir. Buna göre, yapılan tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde tamamlandığı söylenebilir.

Tablo 3: Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%
Yöntem	Nitel	78	49,68
	Nicel	62	39,49
	Karma	17	10,82
Toplam		157	100

Tablo 3’te tezlerde kullanılan yöntemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre yapılan çalışmaların yöntemleri incelendiğinde, 78 (%49,68) nitel yöntemin, 62 (%39,49) nicel yöntemin ve 17 (%10,82) karma yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda mülteci çocuk ile ilgili yapılmış çalışmaların yarısının nitel yöntemlerle yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

Mülteci çocuklarla yürütülmüş tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Yapılan Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%	f	%
Eğitim	Eğitim sorunları	22	14,01	82	52,22
	Eğitimci sorunları	15	9,55		
	Eğitim program etkisi	8	5,09		
	Eğitimci tutumu	8	5,09		
	Eğitimci görüşü	7	4,45		
	Dil becerileri	6	3,82		
	Eğitim politikaları	4	2,54		
	Okul deneyimleri	4	2,54		
	Çocuk işçiliği	4	2,54		
	Ders kitap incelemesi	2	1,27		
	Fen eğitimine yönelik tutum	2	1,27		
Sosyal Uyum	Uyum süreci	21	13,37	42	26,75
	Sosyal beceri	15	9,55		
	Akran zorbalığı	2	1,27		
	Toplum algısı	2	1,27		
	Vatan algısı	2	1,27		
Psikoloji	Psikolojik Sağlık	11	7,00	22	14,01
	Ruh Sağlığı	6	3,82		
	Savaşın Resimlere Yansımaları	5	3,18		
Sağlık	Fiziksel Aktivite	1	,63	3	1,91
	Gelişim Düzeyi	1	,63		
	Enfeksiyon Hastalıkları	1	,63		
Diğer	Medyada Temsili	2	1,27	8	5,09
	Dini İnanç	2	1,27		
	Haklar	4	2,54		
Toplam				157	100

Tablo 4 incelendiğinde yapılan tezlerin amaçları ‘eğitim- sosyal uyum- psikoloji- sağlık ve diğer’ olmak üzere beş temaya göre belirlenmiştir. Bu temalardan en fazla 82 tane olmak üzere ‘eğitim’ temasında ve en az 3 tane olmak üzere ‘sağlık’ temasında çalışmaların yürütülmüş olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim temasına göre, yapılan çalışmaların ‘eğitim sorunları, eğitimci sorunları, eğitim program etkisi, eğitimci tutumu, eğitimci görüşü, dil becerileri, eğitim politikaları, okul deneyimleri, çocuk işçiliği, ders kitap incelemesi ve fen

eğitimine yönelik tutum' alt temalarına yönelik hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Bu alt temalardan en fazla 'eğitim sorunları' 22 tane (%14,01) alt temasına ve en az da 'ders kitaplarının incelenmesi' 2 tane (%1,27) ve 'fen eğitimine yönelik tutum' 2 tane (%1,27) alt temalarının yer aldığı belirlenmiştir.

Sosyal uyum teması ise 'uyum süreci- sosyal beceri- akran zorbalığı- toplum algısı ve vatan algısı' alt temalarından oluşmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla 'uyum sürecine' ilişkin 21 tane (%13,37) ve en az da 'akran zorbalığı' 2 tane (%1,27), 'toplum algısı' 2 tane (%1,27) ve 'vatan algısı' 2 tane (%1,27) çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Psikoloji teması altında ele alınan alt temalar ise 'psikolojik sağlık- ruh sağlığı ve savaşın resimlere yansımaları'dır. Bu kapsamda yürütülen tez çalışmalarının en fazla psikolojik sağlık 11 tane (%7,00) ve en az da 'savaşın resimlere yansımaları' 5 tane (%3,18) olduğu belirlenmiştir.

Sağlık teması incelendiğinde 'fiziksel aktivite, gelişimsel düzey ve enfeksiyon hastalıkları' alt temalarının olduğu ve bu temalara yönelik olarak birer tane çalışmaların yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Amaçlar doğrultusunda ele alınan son tema ise 'haklar- medyada temsili- dini inanç' alt temalarını kapsayan diğer başlıklı temadır. Bu doğrultuda en fazla haklar olmak üzere 4 tane (%2,54) çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Diğer alt temalarda ise ikişer tane çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Yapılan tezlerin çalışma grubu, çalışma grubunun eğitim kademesi, çalışma grubunun cinsiyeti ve çalışma grubunun etnik kimliğine ait bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Çalışma Grubuna Ait Özelliklere İlişkin Bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%
Çalışma Grubu	Çocuklar	100	48,30
	Öğretmen	59	28,50
	Veli	17	8,21
	Okul Yöneticisi	16	7,72
	Sosyal Hizmet Uzmanı	3	1,44
	Rehber Öğretmen	2	0,96
	Sosyal Çevre	2	0,96
	Milli Eğitim Şube Müdürü	2	0,96
	Sağlık Kuruluşu	1	0,48
	Sosyolog	1	0,48
	Din Görevlileri	1	0,48
	Kapsayıcı Eğitim Eğitmeni	1	0,48
	GEM İdarecileri	1	0,48
	Sivil Toplum Örgütü Çalışanı	1	0,48
Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Eğitim Düzeyi	Ortaokul	22	22,91
	Ortaokul-Lise	21	21,87
	Okul öncesi	12	12,5
	İlkokul	12	12,5
	Lise	10	10,41
	İlkokul -Ortaokul	10	10,41
	İlkokul-Lise	7	7,29
	Okul Öncesi-Lise	2	2,08
Çalışma Grubunun Cinsiyeti	Kadın	11304	56,15
	Erkek	8826	43,84
Çalışma Grubunun Etnik Kimliği	Suriyeli	94	41,40
	Türk	68	29,95
	Iraklı	19	8,37

Afgan	18	7,92
İran	13	5,72
Azeri	2	0,88
Kürt	1	0,44
Arap	1	0,44
Türkmen	1	0,44
Kuveyt	2	0,88
Ürdün	2	0,88
Fas	1	0,44
Mısır	1	0,44
Doğu Türkistanlı	1	0,44
Çin	1	0,44
Filistin	1	0,44
Rus	1	0,44

Tablo 5 incelendiğinde yapılan tez çalışmalarının çalışma grubuna ait özelliklerin ‘çalışma grubu- çalışma grubunda yer alan çocukların eğitim düzeyi, çalışma grubunun cinsiyeti ve çalışma grubunun etnik kimliği temalarına göre belirlendiği görülmektedir.

Çalışma grubu teması incelendiğinde, tezlerin ‘çocuklar, öğretmenler, veli, okul yöneticisi, sosyal hizmet uzmanı, rehber öğretmen, sosyal çevre, Millî Eğitim Şube Müdürü, sağlık kuruluşu, sosyolog, din görevlileri, kapsayıcı eğitim eğitmeni ve GEM idarecileri’ ile yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu tema altında en fazla 100 tane (%48,30) çocuklar alt temasının ve az da 1 tane (0,48) olmak üzere ‘sağlık kuruluşunda çalışan, sosyolog, din görevlileri, kapsayıcı eğitim eğitmeni, GEM idarecileri, sivil toplum örgütü çalışanları’ dan da verilerin toplandığı belirlenmiştir. Buna göre, yapılan tez çalışmalarının yaklaşık olarak yarısında verilerin çocuklardan toplandığı söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alana çocukların eğitim düzeyleri ‘ortaokul, ortaokul-lise, okul öncesi, lise, ilkökul, ilkökul-ortaokul, ilkökul-lise, okul öncesi -lise’ alt temalarına ayrılmıştır. Çalışma grubunda bulunan çocukların eğitim kademeleri incelendiğinde, çalışmaların en çok 22 tane olmak üzere ortaokul (%22,91) ve 21 tane olmak üzere ortaokul-lise (%21,87) ve en az 2 tane olmak üzere okul öncesi-lise (%2,08) düzeyindeki çocuklarla yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Buna göre, çalışmaların genel olarak ortaokul ve lise düzeydeki çocuklara yönelik olduğu söylenebilir. Bu yaş grupları Türkçeyi diğer gruplardan daha iyi konuşabildikleri için araştırmalarda daha çok tercih edilmiş olabilirler.

Çalışma grubunun etnik kimliği teması incelendiğinde, çalışmalarda belirtilen etnik kimliklerin ‘Suriyeli, Türk, Iraklı, Afgan, İranlı, Azeri, Kürt, Arap, Türkmen, Kuveytli, Ürdünlü, Faslı, Mısır, Doğu Türkistanlı, Çinli, Filistinli ve Rus’ olduğu belirlenmiştir. Bu alt temalar incelendiğinde, yapılan tezlerden 94 tanesinde (%41,40) Suriyeli ve 68 tanesinde (%29,95) Türk etnik kimlikten verilerin toplandığı görülmektedir. Yapılan inceleme sonucunda mülteci gruplarda etnik kimlik olarak en fazla Suriyelilerin olduğu belirlenmiştir. Bu durum Suriyelilerin okullarda daha fazla nüfusa sahip oldukları ve daha kolay ulaşılabilir olma durumları ile açıklanabilir.

Tablo 6: Çalışmanın Yapıldığı İllere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%
Çalışmanın yapıldığı iller	Adana	4	2,61
	Adıyaman	1	,65
	Afyon	1	,65
	Ankara	22	14,37
	Antalya	3	1,96

Batman	2	1,30
Burdur	1	,65
Bursa	4	2,61
Çanakkale	1	,65
Çankırı	1	,65
Çorum	1	,65
Düzce	1	,65
Erzurum	1	,65
Eskişehir	3	1,96
Gaziantep	12	7,84
Hatay	6	3,92
İstanbul	37	24,18
İzmir	1	,65
Karabük	1	,65
Kastamonu	4	2,61
Kayseri	3	1,96
Kırıkkale	1	,65
Kırşehir	1	,65
Kilis	3	1,96
Kocaeli	5	3,26
Konya	8	5,22
Kütahya	1	,65
Mardin	2	1,30
Nevşehir	1	,65
Niğde	1	,65
Osmaniye	1	,65
Sakarya	1	,65
Samsun	1	,65
Sivas	1	,65
Şanlıurfa	9	5,88
Tokat	2	1,30
Uşak	1	,65
Yalova	1	,65
Yozgat	2	1,30
Toplam	150	100

Çalışmanın yapıldığı iller teması incelendiğinde, ‘Adıyaman, Afyon, Ankara, Antalya, Batman, Burdur, Bursa, Çanakkale, Çankırı, Çorum, Düzce, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Karabük, Kastamonu, Kayseri, Kırıkkale, Kırşehir, Kilis, Kocaeli, Konya, Kütahya, Mardin, Nevşehir, Niğde, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Sivas, Şanlıurfa, Tokat, Uşak, Yalova ve Yozgat’ olmak üzere toplam 39 alt tema ortaya çıkmıştır. Yapılan tezler incelendiğinde en fazla 37 tane (%24,18) olmak üzere İstanbul’da ve bunu takiben 22 tane (%14,37) çalışmanın Ankara’da yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan tezlerin verilerinin en çok büyükşehirlerde toplandığı söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma yoğun bir mülteci nüfusa sahip Türkiye’de mülteci çocuklarla ilgili 2010-2022 tarihleri arasında yapılan lisansüstü tezleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 22 doktora ve 135 yüksek lisans olmak üzere toplam 157 tez incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda göre yapılan lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Benzer bir sonuç Kardeş (2021) eğitim alanında mültecilerle ilgili yapılan tezlerin incelenmesinde çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde kaldığını bulunmuştur. Ayrıca, göç ve sosyal hizmet bağlamında yapılan lisansüstü çalışmalarda da yüksek lisans tezlerin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Apak, 2018). Buna göre, mülteci bağlamında yapılan tezlerin genel olarak yüksek lisans düzeyinde kaldığı ve

doktora çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Araştırma sonucuna göre, 2010-2022 yılları arasında mülteci çocuklarla ilgili olarak en fazla 2019 yılında tezlerin yayınlandığı ortaya çıkmıştır. Doktora tezlerin incelendiğinde bir çalışmada en fazla çalışmaların 2019-2020 yılları arasında yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Bozkaya, 2021). Bu durum özellikle artan Suriyeli mülteci nüfusu ile açıklanabilir. Suriyelilerin devam eden savaş nedeniyle ülkelerine dönememeleri ve yerleşik hayata geçmeleri farklı araştırmaların yürütülmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Yapılan tezlerin yöntemi incelendiğinde, en fazla nitel yöntemin ve en az ise karma araştırma deseninin kullanıldığı belirlenmiştir. Akar ve Atasoy (2020), 1988-2018 yılları arasında göç üzerine yapılan doktora tezlerinin incelenmesi araştırmalarında, nitel araştırma deseninin fazla kullanıldığı bulunmuştur. Ancak, Suriyeliler hakkında yapılan tezlerin incelendiği bir araştırmada nitel ve nicel yöntem kullanma oranlarının birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır (Tatlıcioğlu ve Apak, 2018). Mültecilerle ilgili yapılan tez çalışmalarında örneklem grubuna ulaşılabilirlik sorunundan ve dil probleminden ötürü nitel araştırma yönteminin daha fazla tercih edildiği söylenebilir.

Mülteci çocuklarla yapılan lisansüstü çalışmaların amaçlarına göre incelendiğinde en fazla eğitim ve en az da sağlık konularında çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan araştırmaların incelendiği bir meta-sentez çalışmada, öğrencilerin ‘dilsel, bilişsel, ailesel, duyuşsal, sosyo-kültürel ve yapısal’ sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Sarier, 2020). Mülteci eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin incelendiği araştırmada da en fazla eğitim sorunları konusunun çalışmalar da yer aldığı ortaya çıkmıştır (Kardeş, 2021). Yine benzer şekilde, göç ve mülteci bağlamında yapılan tezlerin incelendiği araştırmada, çalışmaların sosyal politik ve eğitim konusunda yoğunlaştığı belirlenmiştir (Yerli, 2018). Mülteci çocuklarla yapılan tezler incelendiğinde, en fazla konu olarak eğitim sorunlarının üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu durum mülteci çocukların yaşamış oldukları diğer sorunların araştırmalarda fazla ele alınmadığını göstermektedir. Mülteci çocukların temel ihtiyaçlarının sadece eğitimle sınırlı olmadığı bilinmektedir. Mülteci çocuklar göç öncesi, göç süreci ve göç sonrası yaşam koşullarından ötürü ciddi sağlık problemleri ile karşı karşıya gelebilmektedirler. Bununla beraber bu çocukların yaşamış oldukları ciddi travmalardan ötürü psikolojik sorunlarla da karşı karşıya gelebilmektedirler. Bu nedenle, bu çocukların yaşamış oldukları problemlerin belirlenmesi ve buna göre çözüm yollarının bulunması kapsamında, eğitim dışındaki diğer ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda sağlık, psikoloji ve çocuk hakları bağlamında mülteci çocuklara yönelik çalışmaların sayısı arttırılmalıdır.

Yapılan tezlerin çalışma grubuna ait veriler incelendiğinde çalışma grubunda en fazla çocuklardan ve bunları takiben öğretmenlerden verilerin toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların yaşamında büyük bir önemi ve etkisi olan velilerin araştırmalarda yeterli düzeyde bulunmadığı görülmektedir. Bunda dil engelini etkisi olduğu söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan çocukların eğitim düzeyleri incelendiğinde ise en fazla ortaokul ve lise düzeyinde çocuklarla ilgili araştırmaların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Mülteci çocukların dil kazanımı açısından erken yaşta okula gitmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda temel eğitim düzeyinde mülteci çocukların desteklenmesine yönelik tezlerin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle sosyal uyum için temel bir dönem olan okul öncesi eğitim düzeyinde lisansüstü çalışmaların yapılması gerekmektedir. Çalışma gruplarının cinsiyeti incelendiğinde en fazla

kadınların araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir. Mülteci erkekler erken yaşlardan itibaren ekonomik koşullardan ötürü çalışmak zorunda kalabilmektedirler. Bu nedenle eğitim hayatlarına devam etmekte sorun yaşayabilmektedirler. İncelenen tez çalışmalarında katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlarda oluşması çalışmaların genel olarak eğitim alanında yapılması ile açıklanabilir.

Mülteci çocuklara yönelik tezlerde çalışma gruplarının etnik kimliklerine bakıldığında en fazla Suriyelilerin ve Türklerin yer aldığı görülmektedir. Ancak Uluslararası Göç İstatistikleri Temmuz 2021 verilerine bakıldığında, Türkiye'ye gelen mülteci gruplarına baktığımızda, en fazla Irak, Türkmenistan, Afganistan, Suriye ve İran sıralaması yer almaktadır. Çalışmalarda en fazla Suriyelilerin yer alması, mülteci grup olarak aileleri ile göç etmelerinin etkisi olduğu söylenebilir. Türkiye'ye gelen diğer mülteci grupların genel olarak yetişkin düzeyinde geldikleri bilinmektedir. Suriyelilerin uzun yıllar ülkemizde bulunması ve binlerce Suriyeli çocuğun Türkiye'de doğması ve büyümesi araştırmalarda çalışma grubunda daha fazla yer almalarını sağlamıştır.

Yapılan tez çalışmalarının il bazında incelendiğinde en fazla İstanbul'da olduğu ikinci sırada Ankara'da olduğu ortaya çıkmıştır. Tatlıcıoğlu ve Apak (2018), 2013-2018 yılları arasında Suriyeliler hakkında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi çalışmalarında da tezlerin en fazla İstanbul'da yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durum lisansüstü programların en fazla İstanbul ve Ankara büyükşehirlerinde olduğu ile açıklanabilir. Bununla beraber, iller bazında yoğun mülteci nüfusuna bakıldığında, sıralamanın İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa ve Ankara'nın 10. sırada yer aldığı bilinmektedir (<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/#:~:text=En%20%C3%A7ok%20Suriyeli%20bar%C4%B1nd%C4%B1ran%20%C5%9Fehir,87%20bin%20686%20Suriyeli%20bulunuyor>) olduğu bilinmektedir. Suriye yoğunluğunun yerli nüfusa oranla en fazla olduğu il ise Kilis'tir. Türkiye'de mülteci çocuklarla yapılan tezlerde ise Kilis ilinde verilerin toplandığı çalışma sayısı maalesef üç ile sınırlı kalmıştır. Yapılan çalışmalarda verilerin toplandığı iller göz önünde bulundurulduğunda, mülteci çocukların yoğun olarak bulunduğu illerde yeterli düzeyde tezlerin yapılmadığı söylenebilir. Bu durum mülteci çocukların yaşamış oldukları sorunların tüm boyutları ile yansıtılmasında sorun oluşturabilir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, mülteci çocuklarla ilgili olarak yeterli düzeyde olmayan doktora çalışmalarının yapılması önerilebilir. İncelenen tezler en fazla nitel ve en az da karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirildiği için bundan sonraki araştırmalarda daha fazla karma yöntem ile gerçekleştirilebilir. Böylelikle daha derinlemesine bilgi elde edilebilir. Ayrıca, özellikle erken çocukluk dönemini kapsayacak şekilde temel eğitim düzeyindeki çocuklara yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, mülteci çocukların eğitim sorunları ve uyum süreçlerine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çocukların gelişim düzeylerine yönelik yeterli düzeyde çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda yeni araştırmalar yapılabilir. Çalışma grubunda velilerin bulunduğu tez çalışmalarına yer verilmelidir. Mültecilerin etnik kimliği göz önünde bulundurulduğunda çalışmaların sadece Suriyeliler üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Mülteci çocuklarla yapılacak tez çalışmalarında diğer etnik kimlikteki mültecilere yönelik çalışmalar da yapılabilir. Yapılacak tezler mülteci nüfusunun yoğun olduğu illerde yazılabilir.

Kaynaklar

- Alkar, E. ve Atasoy, E. (2020). Türkiye’de göç üzerine yapılan doktora tezlerine yönelik bir içerik analizi. *TESAM Akademi Dergisi*, 7(1), 67-89. [doi:10.30626/tesamakademi.696174](https://doi.org/10.30626/tesamakademi.696174)
- Akpınar, T. (2017). Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Altındış, M. (2013). Türkiye’de mülteciler, salgın hastalıklar ve korunma. *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 28, 64-67.
- Angel, B., Hjern, A. & Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4-15. [doi:10.1037/0002-9432.71.1.4](https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.1.4)
- Apak, H. (2018). Türkiye’de sosyal hizmet lisansüstü tezlerinin göç bağlamında değerlendirilmesi, *Kadim Akademi SBD*, 2(2), 123-135.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. [doi:10.24106/kefdergi.427432](https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432)
- Betts, A. ve Kaytaz, E. (2009). National and international responses to the Zimbabwean exodus: Implications for the refugee protection regime. *New Issues in Refugee Research*, Research Paper No. 175. July. UNHCR.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Londra: Sage.
- Bozkaya, H. (2021). Göç ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili Türkiye’deki doktora tezlerinin incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1013-1030. [doi:10.37669/milliegitim.960008](https://doi.org/10.37669/milliegitim.960008)
- Collet, B. (2010). Sites of refuge: Refugees, religiosity, and public schools in the United States. *Educational Policy*, 24(1), 189–215.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. ve Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çolak, İ. ve İşeri, E. T. (2022). Okul yöneticilerine göre sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 93-113. [doi:10.46778/goputeb.1027707](https://doi.org/10.46778/goputeb.1027707)
- Dalhouse, D. W. & Dalhouse, A. D. (2009). When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teaching and Teacher Education*, 25, 328–335. [doi:10.1016/j.tate.2008.07.014](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.014)
- Hart, C. (2000). *Doing a literature review. releasing the social science research imagination*. London: SAGE Publications.
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 5(2), 57–68. [doi:10.1017/S136064170000215X](https://doi.org/10.1017/S136064170000215X)
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavram, ilkeler, teknikler*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kardeş, S. (2021). Türkiye’de eğitim alanında mültecilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 837-855. [doi:10.37669/milliegitim.882612](https://doi.org/10.37669/milliegitim.882612)

- Lee, M., Wu, T., & Tsai, C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020. [doi:10.1080/09500690802314876](https://doi.org/10.1080/09500690802314876)
- McKenzie, D., & Rapoport, H. (2011). Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1331-1358. [doi:10.1007/s00148-010-0316-x](https://doi.org/10.1007/s00148-010-0316-x)
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Oikonomidoy, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 74-80. [doi:10.1080/15210960.2010.481186](https://doi.org/10.1080/15210960.2010.481186)
- Paksoy, S. ve Karadeniz, M. (2016). Kilis'te çalışan Suriyeli sığınmacıların sosyoekonomik yapısı üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58). [doi:10.17755/esosder.81867](https://doi.org/10.17755/esosder.81867)
- Patiadino J. M. (2008). Identifying a theoretical perspective to meet the educational needs of twice-migrated sudanese refugees. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 197-204.
- Rah, Y., Choi, S., & Nguyễn, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347-365. [doi:10.1080/13603120802609867](https://doi.org/10.1080/13603120802609867)
- Roxas, K. (2010). Who really wants “the tired, the poor, and the huddled masses” anyway?: Teachers’ use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73. [doi:10.1080/15210960.2010.481180](https://doi.org/10.1080/15210960.2010.481180)
- Roxas, K. (2011). Tales from the front line: Teachers’ responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), 513-548. [doi:10.1177/0042085910377856](https://doi.org/10.1177/0042085910377856)
- Salı, G. ve Şeker, S. (2023). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının incelenmesi: Yozgat ili örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 977-1004. [doi:10.17240/aibuefd.2023...-881054](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023...-881054).
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Stellinga-Boelen, A. A., Storm, H., Wieggersma, P.A. et al. (2007). Iron deficiency among children of asylum seekers in the Netherlands. *J Pediatr Gastroenterol Nutr*; 45,591-595 [doi:10.1097/MPG.0b013e31810e76a5](https://doi.org/10.1097/MPG.0b013e31810e76a5)
- Szilassy, E., & Árendás, Z. (2007). Understandings of ‘difference’ in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), 397-418. [doi:10.1080/13691830701234525](https://doi.org/10.1080/13691830701234525)
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105. [doi:10.5578/keg.8234](https://doi.org/10.5578/keg.8234)
- Şener, D. K. ve Ocakçı, A. F. (2014). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerine çok boyutlu etkileri. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 57-68. [doi:10.1501/Ashd_0000000098](https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000098)
- Tatlıcıoğlu, O. ve Hıdır, A. (2018). “Suriyeliler” hakkında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 227-254. [doi:10.21560/spcd.vi.437580](https://doi.org/10.21560/spcd.vi.437580)

Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okula uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 35-44.

Yerli, G. (2018). Türkiye'de göç ve mülteci konusunda yapılmış lisansüstü akademik faaliyetler üzerine bir inceleme. *The Journal*, 11(57). [doi:10.17719/jisr.2018.2451](https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2451)

Extended Abstract

The increase in the number of refugees is seen in the World because of war, ethnic and religious conflicts, political problems, financial reasons and environmental problems in their countries (Betts & Kaytaz, 2009). Türkiye is an important transit country for refugees as a result of the geographic location of its. Therefore, Türkiye has a dense refugee population, and according to the 2021 Global Trends Report of UN High Commissioner for Refugees (UNHCR), the number of Syrian was 3.737.369, the number of Irakli is 9.258 and the number of Afghan is 7.647 live in Türkiye. In addition, 1.732.049 Syrian between the age of 0-18 years was located according to the December 2022 report of Migration Management. It is known that refugees who migrated to escape from the negative conditions they are in and to lead a life under better conditions, have to struggle with many problems in this process. In this case, the most damaged group is children (McKenzie & Rapoport, 2006).

Refugee children have to deal with many serious problems during the migration process. The difficulties that refugee children face include isolation, difficulties with eating and cleaning, psychological issues, physical and mental retardation, problems with safety, being pressured into crime, anti-social behavior, and abuse, as well as difficulties adjusting to their new environments (Ener & Ocağ, 2014). Additionally, these kids frequently struggle with behavioral issues, low self-esteem, and issues with self-control as they adjust to their new environment (Hodes, 2000). The education of refugee children is one of their major issues; due to their living circumstances, they encounter many challenges in continuing their education. Physical and sociocultural issues, unpredictability in settlements, and issues with permanence can make it difficult and complicated for refugee children to continue their education (Uluocak, 2009; Şeker & Aslan, 2015).

Academic studies are also impacted by the major issues faced by refugee children, such as their health, social adjustment, psychological issues, education, housing, cleaning, child labor, and abuse. Since the number of Syrian refugees has increased, there is a significant amount of academic study being done in Turkey. The master's and doctoral thesis are the most thorough of these studies. They are crucial to assess the state of the field and the direction of the research (Lee, Wu & Tsai, 2009). To determine what has been done and what should be done in the relevant field, to identify the variables related to the researched subject, to make clear which subjects are discussed, and to identify the methods and techniques used in the research, an increase in the number of dissertations forces the studies to be compiled according to specific criteria (Hart, 2000). In this context, when the relevant literature in Turkey is examined, it is seen that there are studies that examine the research on refugee and immigrant education. Sarier (2020) examined the studies dealing with the education problems of immigrant children in public schools affiliated with the Ministry of National Education. In this context, the postgraduate theses and research made between 2011-2019 and only with qualitative research methods were discussed. Bozkaya (2021) reviewed the doctoral dissertations on the education of immigrants and immigrants in Turkey between the years 2021-2020. Alkar and Atasoy (2020) examined doctoral theses on migration. In addition, there is a study in which theses related to teaching Turkish to foreigners are examined (Çelebi, Ergül, Usta & Mutlu, 2019).

When these studies are examined, it is seen that the studies are limited to the subject of refugee education. However, the problems of refugee children are not limited to education only. For this reason, it is important to consider research on different subjects about refugee children in terms of addressing the evaluations and deficiencies on this subject. In addition, in these studies, theses were handled in the context of 'years, subjects, research methods, study group and sample size, measurement tools, data analysis methods, problems affecting education, university, institute, department, researcher's gender'. There is not enough information about the characteristics of the study group of the theses examined in the research. However, the question about which provinces the thesis data was collected was not examined. For this reason, the characteristics of the study group were discussed in detail in this study. Thus, it has been revealed which refugee groups have been researched and which groups have not been addressed in the research. In addition, the provinces in which the study data were obtained were examined. This is an important situation in terms of revealing the level of research carried out in provinces with refugee

density. In this context, to guide the research to be done, the aim of this research has been determined as the analysis of postgraduate theses about refugee children.

In this study, the method of the study is qualitative, since it is aimed to examine the postgraduate theses on the refugee child issue made in Turkey. Since the variables related to the research subject are described separately in the study, the general survey model was used (Karasar, 1994). The scope of the study consisted of theses about refugees between 2010 and 2022 years. The sample of the research was determined by the method of criterion sampling, and the criteria in this study were listed as theses made between 2010 and 2022 years, theses should be about refugee children, and they were registered in the Higher Education Council Thesis Documentation Center. In this context, the sample of the research consisted of 157 theses. In this research, document analysis was used as the data collection method and the research data were collected in electronic form. A thesis review form was used by the researcher to examine the documents obtained. This form consists of the year of the thesis, the type and purpose of the thesis, the study group, the age of the study group, the gender of the study group, the ethnic identity of the study group, the province in which the study was conducted, and the method of the research.

As a result of this research, the majority of postgraduate studies are composed of master's theses. When the method of the theses was examined, it was determined that the qualitative method was used the most and the mixed research design was used the least. When the postgraduate studies with refugee children are examined according to their aims, it is seen that the studies are mostly on education and least on health. When the data belonging to the study group of the theses were examined, it was determined that the data were collected mostly from the children and then from the teachers in the study group. In addition, it is seen that the parents, who have great importance and influence in the lives of children, are not sufficient in the studies. When the ethnic identities of the study groups are examined in the thesis for refugee children, it is seen that Syrians and Turks are the most common. When the thesis studies are examined on a provincial basis, it is revealed that the most is in Istanbul and the second in Ankara.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1807-1821, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**EDEBİYAT ÜRÜNLERİNDEN HAREKETLE YAPILAN ÜÇ BOYUTLU
ÇALIŞMALARINI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA
ANAHTARININ (DPA) GELİŞTİRİLMESİ***

Mehmet Ali GÖKDEMİR**

Meliha YILMAZ***

Geliş Tarihi: 11 Mayıs 2023

Kabul Tarihi: 5 Eylül 2023

Öz

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinden hareketle yaptırılan üç boyutlu çalışmaları değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarı (DPA) geliştirmektir. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 27 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Geliştirilen DPA maddeleri, alan uzmanı 3 öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında, kapsam geçerlik oranı (KGO) değerlerinin. 80 ile 1.00 arasında değiştiği ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) değerinin 91 olduğu görülmüştür. Puanlayıcıların öğrencilerin çalışmalarına vermiş oldukları puanlar arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olması, DPA'nın boyutlarının birbirleriyle ilişkisinin uygun olduğunu ortaya koymuştur. Edebiyat ürünlerinden hareketle yapılan üç boyutlu çalışmaları değerlendirmeye yönelik DPA'nın Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir. DPA'yı puanlayan üç puanlayıcı arasında Kendall uyum testi ($w=.89$, $p<.05$) sonucu yüksek çıkmıştır. Bu durum da puanlayıcılar arasında oldukça iyi bir uyumun olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, geliştirilen DPA'nın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Görsel sanatlar eğitimi, üç boyutlu çalışmalar, edebiyat ürünleri, dereceli puanlama anahtarı.

* Bu araştırma, Prof. Dr. Meliha YILMAZ danışmanlığında Mehmet Ali GÖKDEMİR'in yazmış olduğu "Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarına Etkisi (5. Sınıf Örneği)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Dicle Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü, maligokdmr@gmail.com.

*** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, mel.yilmaz0637@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Gazi Üniversitesi, Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu, 21.02.2022 tarih ve 91610558-302.08.01 sayılı karar.

DEVELOPMENT OF A GRADE SCORING KEY (GSK) TO EVALUATE THREE-DIMENSIONAL STUDIES MADE FROM LITERATURE PRODUCTS

Abstract

The aim of this research is to determine the validity and reliability of a rubric developed to evaluate three-dimensional studies made under the influence of literary works in visual arts education practices. The research was conducted on 27 fifth grade students studying at a secondary school in Diyarbakır in the 2019-2020 academic year. The rubric items developed in the research were evaluated by three field experts. In the validity study of the scale, it was seen that the content validity ratio (CVR) values ranged between .80 and 1.00 and the content validity index (CVI) value was .91. proved to be appropriate. The Cronbach Alpha coefficient of the rubric for evaluating the three-dimensional studies of students on literary works was determined as .81. The Kendall fit test ($w=.89$, $p<.05$) result was high among the three raters who scored the rubric. This showed that there was a very good agreement between the raters. As a result, it can be stated that the developed rubric is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Visual arts education, three-dimensional studies, Literary works, Rubric.

Giriş

Hacim sanatları olarak da bilinen üç boyutlu sanatlar, uzayda genişlik, yükseklik ve derinlik göstererek belli bir yer tutan rölyef (kabartma), heykel, mimari ve seramik gibi sanat uygulamalarını içine almaktadır. Üç boyutlu çalışmalar her açıdan bakıldığında algılanabilen, dokunulabilen ve belli bir hacmi olan ürünlerdir. Bu ürünlerde, iki boyutlu çalışmalarda olduğu gibi bir yanılmanın ürünü olmayan gerçek bir hacim vardır. (Demirok, Şen ve Doğan Saraç, 2019, s. 14). Bu hacmin bakan kişi tarafından doğru görülmesi görsel algı denilen kavramla ilgilidir. Görsel algı, figür, fon ve ayrıntıların ayrıştırılması ve nesnelerin görsel niteliklerinin anlaşılmasıyla ilişkilidir (Beyoğlu, 2015, s. 336). Gelişmiş bir görsel algının temel taşlarından biri olan üç boyutu kavrama yeteneği, kişinin çevresini olduğu gibi algılayıp kavramasında önemli bir basamak niteliğindedir.

Üç boyutluluk; sadece rölyef ve heykel gibi sanat ürünleri ile sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kapsama sahiptir. Günümüzde üç boyutluluk, mimari, yaşam alanlarının düzenlenmesi, kent tasarımlarının yapılması, günlük hayatımızda kullandığımız eşyalarının tasarlanması ve işlevsel amaç doğrultusunda üretilmiş ancak, özgünlüğü olan kullanım araçlarının tasarlanmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Allen, 1978, Akt. Demir, 2009).

Çocuğun üç boyutluluğu doğru bir biçimde algılayarak bu algısından hareketle üç boyutlu sanat ürünleri ortaya koyması, görsel sanatlar derslerinde yapılacak üç boyutlu çalışmalar aracılığıyla gelişebileceği söylenebilir. Üç boyutlu çalışmalar yapılırken zihinde tasarlanan şeylerin ürüne dönüşmesinde doğrudan eller kullanılmaktadır. Bu özellikleriyle üç boyutlu çalışmalar öğrencide el-göz koordinasyonunu geliştirerek öğrencinin ellerini kullanabilme yeteneklerini geliştirir. Bunun yanı sıra öğrencide, gördüğü objenin mekândaki duruşu ve çevresindeki diğer nesnelere olan ilişkilerini kavrama yeteneği geliştirmesini desteklemektedir. Geleceğin yetenekli tasarımcı ve sanatçıları, küçük yaşlarda yaşadıkları üç boyutlu çalışma deneyimleriyle, iç dünyalarını, hislerini ve duygularını başarılı bir şekilde ifade etme yolunda önemli adımlar atmış olurlar. Üç boyutlu çalışmalar yaparken çocuklar, farklı boyutlarda ve şekillerde malzemeleri bir araya getirerek mekânların nasıl oluşturulabileceğini

keşfedebilmektedirler. Bu durum da çocukların çevrelerini daha dikkatlice gözlemlmelerine ve mekânların nasıl düzenlendiğini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmektedir. Nitekim Gökdemir (2021) de yaptığı araştırmada çocuğun üç boyutlu çalışmalar aracılığıyla formu, derinliği ve mekânı doğru kavrama konusunda çok önemli beceriler kazandığını ifade etmiştir. Ayrıca, üç boyutlu çalışmalar aracılığıyla öğrenci eserlerinde başta yaratıcılık olmak üzere doku, denge ve imge zenginliği gibi unsurların da arttığını ifade etmektedir (s. 203). TDK (2020) bu unsurlardan yaratıcılığı “zekâ, düşünce ve hayal gücünün bir araya gelerek daha önce görülmemiş yeni bir şeyi ortaya çıkarma yeteneği” biçiminde tanımlamıştır. Kırışlıoğlu (2015) bireyin yaratıcılığının eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve yaratıcılık eğitimine en uygun alanın da sanat alanı olduğunu ifade etmektedir (s.169). Allen (1978) ise bireyin yaratıcılık eğitimi içerisinde üç boyutu kavrama eğitiminin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu öne sürmüştür. 1970’li yıllardan başlayarak günümüze kadar tasarımda üç boyut kavramı ve bu kavramın temel taşı olan yaratıcılık, sanat eğitiminde çok önemli bir temel taşı olmuştur. Farklı malzemelerle yapılan üç boyutlu çalışmalar, kişinin çok yönlü düşünme becerilerini ve doğru karar verme yeteneğini geliştirmesi için çok önemlidir (Demir, 2009, s. 55). Üç boyutlu çalışmalarda malzemenin olanaklarını değerlendirme ve amacına uygun malzemeyi seçme gibi yaratıcı yetiyi zorlayan kazanımlar da söz konusudur.

Her eğitim programının uygulanmasının sonunda, yapılan faaliyetin başarısı hakkında dönüt veren bir değerlendirme yapmak gerekmektedir (Küçükahmet, 2017, s.23). Bu bağlamda, sanat eğitimcisinin de süreç içerisinde yaptığı bütün etkinliklerin öğrenciye hedeflenen kazanımları kazandırıp kazandırmadığını değerlendirmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme ancak amacına uygun bir biçimde düzenlenmiş bir ölçme ve değerlendirme yöntemi ile mümkündür. Ancak, sanat eğitiminde sanatın doğası gereği ölçme ve değerlendirme oldukça tartışmalı bir konu olarak bilinmektedir. Çünkü sanat ürünü, farklı kişi, olgu, eylem ve ortamlarda kendini ayrı bir biçimde ortaya koyar (Mamur, 2010). Sanat ürününün kendini farklı bir biçimde ortaya koyması, sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme işleminin de daha subjektif yapılmasına neden olmaktadır. Bu subjektifliği ortadan kaldırmak için geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının görsel sanatlar dersinde üretilen ürünlerin değerlendirilmesinde birlikte kullanılması gerekmektedir. Özellikle, öğrenciler tarafından yapılan üç boyutlu çalışmaların değerlendirilmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, geleneksel anlayışın dışında, öğrenci merkezli, anlamlı, ilginç ve öğrenciye uygun değerlendirme stratejileri olarak tanımlanır (Göçer, Aslan ve Çaylı, 2017).

Görsel sanatlar dersinde yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünler, öğrencinin bireyselliğini ve özgünlüğünü ön plana çıkaran ürünlerdir. Bu özelliklerinden ötürü bu ürünleri değerlendirirken, geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak daha kapsamlı, esnek, farklı becerileri ölçmeye elverişli ve süreci de kapsayan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Dilmaç, 2020). Görsel sanatlarda öğrenme ve değerlendirmenin iç içe geçtiği bu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinde, öğrenciye not vermenin yanında öğrencilerin ilerleme düzeylerini ve tamamlamaları gereken eksiklikleri ortaya koyan ya da bu eksiklikleri fark etmelerini sağlayan bir süreç söz konusudur (Mamur, 2010). Görsel sanatlar dersinde kullanılacak en etkili tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından birisi de dereceli puanlama anahtarlarıdır. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), öğrenciye verilen görevlerde farklı düzeylerdeki performansa ait kriterleri, özellikleri ve ölçütleri tanımlayan ve bu tanımlamalar doğrultusunda performansa ya da ürüne

yönelik bir yargıya varmak amacıyla kullanılan puanlama rehberidir (Kan, 2007). Moskal (2000) dereceli puanlama anahtarlarını bütüncül (holistik) ve analitik (çözümleyici) olmak üzere iki farklı türde ele almıştır. Bütüncül DPA, ölçülecek performansların beyin fırtınası yolu ile belirlenip, bu performansların boyutlara ayırmada geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarıdır. Analitik DPA ise, ölçülecek ürün veya performansın alt boyutlara ayırarak, farklı performans düzeylerini ölçmeyi amaçlayan dereceli puanlama anahtarlarıdır (Aydın Gürler, 2018). Bu araştırmada da öğrencilerin edebiyat ürünlerinden yararlanarak yapacakları üç boyutlu çalışmalar farklı boyutlarla ele alınıp değerlendirilmesine yönelik bir DPA'nın geliştirilmesi amaçlandığından analitik DPA geliştirilmiştir.

Yapılan alan yazın taramasında görsel sanatlar dersinde yapılan ürünleri değerlendirmeye yönelik bazı dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarına rastlanmıştır (Deniz ve Gönen, 2020; Yılmaz ve İnceağaç, 2017; Yılmaz ve Canbolat, 2020) ancak, görsel sanatlar dersinde başka bir disiplinin üç boyutlu çalışmalar üzerindeki etkisini değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerde yaptırılmış oldukları üç boyutlu çalışmaları değerlendirmede uygun ölçme ve değerlendirme aracı seçmekte sorun yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunun giderilmesi noktasında, görsel sanatlar dersinde üç boyutlu çalışmaları değerlendirecek ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sorun araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Ayrıca birinci araştırmacı öğretmenlik yaptığı yıllarda da görsel sanatlar öğretmenlerinin üç boyutlu çalışmaları değerlendirmede yetersiz olduklarını gözlemlemiştir. Bu araştırma, görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde edebiyat ürünlerinden hareketle öğrencilere yaptırdıkları üç boyutlu çalışmaları değerlendirme noktasında rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerde yapmış oldukları öğrenci çalışmalarını değerlendirmede nasıl DPA hazırlayacakları konusunda da katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca görsel sanata öğretmen yetiştirme programında görev yapan öğretim üyelerine, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları değerlendirmede DPA'nın nasıl kullanılması gerektiği noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde göreve başlayan görsel sanatlar öğretmen adayları daha sağlıklı bir şekilde öğrencileri değerlendirebileceklerdir. Alan yazında öğrencilerin edebiyat ürünlerinden yola çıkarak yaptıkları üç boyutlu çalışmaları değerlendirmeye yönelik DPA'nın geliştirilmemiş olması, araştırmanın özgün yönü olarak ifade edilebilir. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak bu DPA'nın geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar dersinde edebiyat ürünlerine dayalı olarak öğrencilerin yapmış oldukları üç boyutlu çalışmaları değerlendirmek için bir DPA geliştirmektir.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, görsel sanatlar derslerinde edebiyat ürünlerinden yararlanarak yaptırılacak üç boyutlu çalışmaları değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmasıdır.

1.2. Katılımcılar

Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim akademik yılında, Diyarbakır ilinde bulunmakta olan bir okulda öğrenim gören 27 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Elverişli örnekleme veya kazara örnekleme

olarak da bilinen uygun örnekleme yöntemi “ulaşılması kolay olan birimlerin örnekleme grubu olarak seçildiği yöntemdir. Araştırmacının maliyet ve zaman gibi konulardan tasarruf etmesine yardımcı olan bu yöntem, öğrenci ödevlerinde ve bilimsel çalışmalarda sıkça kullanılan bir örnekleme yöntemidir” (Yıldırım, 2021, s. 75). Bu çalışmada da uygun örnekleme yöntemine başvurulmuş, araştırmacılar tarafından birinin hafta sonu etkinliklerini yürüttüğü bir okulun beşinci sınıf öğrencilerinden 27 tanesi örnekleme grubu olarak seçilmiştir. Öğrencilere, edebiyat ürünlerinden yola çıkarak üç boyutlu seramik çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları bu çalışmaların fotoğrafları, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında kullanılmak üzere üç ayrı alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanları öğrencilerin çalışmalarını hazırlanan bu dereceli puanlama anahtarını kullanarak değerlendirmişlerdir. Değerlendiricilerden gelen değerlendirme puanları ile istatistiksel analizler yapılarak dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan alanyazın taramasında iki çeşit dereceli puanlama anahtarının olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan bütüncül DPA “ölçülen yetenek, beceri, ödev, öğelerine ya da kendi içinde ayrı ayrı ele alınmadan bir bütün olarak değerlendirilir. Burada öğretmen genel süreci ve ürünü bir bütün olarak değerlendirir” (Yaşar, 2018, s. 165). Analitik DPA ise, birden fazla boyuta sahip olan ve farklı bileşenlere sahip performansın olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Bıkmaz-Bilgen, 2019). Bu çalışmada analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

Bu amaçla, literatürde bulunan aşamalar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Şeker ve Gençdoğan, 2006) ile Goodrich’in (2001)’de belirtilmiş olan adımlar dikkate alınmıştır.

1.3.1. Performansı Belirlemede Kullanılacak Ölçütlerin Listelenmesi:

- **Üç Boyutlu İfade Etme Becerisi:** Üç boyutlu varlıklar, uzayda bir genişliğe, uzunluğa ve derinliğe sahip olan biçimlerdir. Kişi bu biçimlere farklı açılardan bakabilmektedir. Elimize bir heykel veya bir ayakkabı aldığımız vakit, her iki nesnenin de farklı perspektiflerden girinti, çıkıntıları ve ayrıntılarına rahatlıkla görebilmekteyiz (Özsoy ve Ayaydın, 2016, s. 131). Görsel sanatlar eğitimi bağlamında üç boyut kavramını irdelediğimizde, üç boyutluluk kavramının kişinin eğitimi açısından da oldukça önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Kişinin gördüğünü doğru bir biçimde algılamasını geliştiren üç boyutlu ifade etme becerisi, içinde yaşadığımız dünyayı kavramamıza ve doğru algılamamıza yardımcı olan önemli bir adım niteliğindedir (Demir, 2009: 55).

- **Çalışmanın Bütünlüğü:** Yılmaz’a (2005) göre bütünlük, sanat eserindeki organik bütünlükle ilişkilidir. Başka bir deyişle bütünlük, sanat eserini meydana getiren kompozisyonun bütün elemanları arasındaki ilişkiler bütünlüğünden ibarettir. Örneğin resimdeki leke değerleri resmin yüzeyine gelişi güzel dağıtıldığında, bu lekeler birbiriyle bağlantısı olmayan bir etki yaratır. Öte yandan, resimde kullanılan lekelerde açık- koyu değerlere dikkat edilerek, izleyicinin gözünde lekeleri birbiriyle bağlantı kuracak bir düzen içerisinde dağıtılması, izleyicinin gözünde bir devamlılık sağlayacak ve eserde bir bütünlük hissi uyandıracaktır (s. 36). Yılmaz ve İnceağaç’a (2017) göre, bir sanat ürününde, leke, renk, çizgi ve biçim gibi görsel sanat unsurlarının sanat eserinin bünyesinde gelişi güzel dağılması, söz konusu üründe dengesizlik, bütünlükten yoksunluk ve kargaşa gibi durumlara yol açmaktadır (s. 17). Bir sanatsal tasarımın iyi olarak değerlendirilmesi için bütünlük ilkesi oldukça önemlidir. Bir tasarımda bütünlük ilkesinin sağlanmış olması, o tasarımın bitmiş olduğunu göstermektedir.

Başka bir ifadeyle, bir tasarımda bütünlük ilkesine ulaşılmadığında, söz konusu tasarım bakan kişide bitmemişlik hissi uyandırarak, görsel anlamda bir eksiklik vermekten öteye gidemez. Tasarımı meydana getiren tüm unsurlar tasarım içerisinde bir bütünlük oluşturacak şekilde bir arada kullanıldığı vakit etkili ve başarılı bir tasarım oluşturulabilmektedir. Bu bilgiler ışığında, tasarım ilkeleri içerisinde en önemli ilkenin bütünlük olduğunu söylemek doğru bir ifade olacaktır. (Özsoy ve Ayaydın, 2016, s. 224).

- **Doku İfadesi-Doku Oluşturma (Doku Zenginliği):** Çevremizdeki bütün nesnelere mevcut olan doku, görmediğimiz vakit nesneyi elimize aldığımızda nesnenin yapısı hakkında bize bilgi sunan en önemli özelliktir. Nesneye dokunma yolu ile algıladığımız dokuya “gerçek doku” denirken, nesneye bakıldığında algıladığımız dokuya da “görsel doku” denmektedir. Bir koyun çiziminde yünlerinin kıvrımlı hatlar ile ifade edilmesi görsel dokuya örnek olarak verilebilir (Yılmaz, 2005, s. 34). Görsel sanatların tüm disiplinlerinde önemli bir yeri olan doku, özellikle üç boyutlu çalışmalarda daha fazla merkeze alınması gereken bir cazibe merkezi niteliğindedir (Özsoy ve Ayaydın, 2016, s. 48). Üç boyutlu çalışmalarda öncelikle dokunma duyusuyla algılanan nesnel doku geçerli olmakla birlikte, nesnel dokunun görsel etkisi önem arz etmektedir.

- **Ayrıntılara Yer Verme:** Kişinin görsel algı düzeyine göre değişkenlik gösteren ayrıntılara yer verme, kişinin nesnelere bulunan ayrıntıları ve özellikleri yakalayarak bu detayları görsel çalışmalarında ifade etme yeteneğidir. Aynı zamanda, kişinin hayal dünyasının kaynaklık ettiği çizgi, renk, soyut ya da her türdeki sanatsal ifadelerinde yaratıcı ayrıntılar kullanabilme yeteneğidir (Yılmaz ve İnceağaç, 2017, s. 8).

- **Efsanevi Karakterlerden ve Manilerden Esinlenme Durumu:** Yılmaz’a (2009) göre görsel sanatlar derslerinde öğrencilerin “serbest” bırakılması, görsel sanatlar dersinin en önemli sorunlarından birisidir. Bundan dolayı öğretmen kazanımları kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirme ve onlarda farklı bakış açıları geliştirme amacı güderek, dersi farklı konular vererek yürütmelidir. Görsel sanatlar derslerinde hem öğrencinin motivasyonunu artırmak hem de ilgi çekici konular belirlemede farklı disiplin alanlarından faydalanılması önemlidir. Bu bağlamda derste öğrenci çalışmalarında önemli ölçüde kaynak olarak kullanılacak disiplin alanları arasında edebiyat ürünlerinden faydalanılması gerekmektedir. Özellikle efsane, masal, fıkra ve mani gibi her türlü yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden görsel sanatlar derslerinde sıkça yararlanma yoluna gidilmelidir (s.792). Bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilerde duyguları, atmosferi ve diyalogları görsel olarak ifade etme fırsatı vermesi ve kendi yaratıcı yorumlarını kullanarak özgün sanatsal ifadelerini keşfederek geliştirmelerine yardımcı olması konusunda görsel sanatlar derslerinde edebiyat ürünlerinden faydalanılması gerektiğinin önemini vurgulamak gerekmektedir.

- **Yaratıcı İfade:** Oldukça önemli bir eğitimci ve araştırmacı olan Vernor (1977) yaratıcılığı “İnsanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel ve teknolojik değerleri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir.” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Yolcu, 2009: 177). Yılmaz ve İnceağaç (2017, s. 8) ise yaratıcı ifadeyi tanımlamak için “*Konuyu farklı yaklaşımla ele alabilme, farklı düşünme ve özgün bir şekilde ifade edebilme*” biçiminde bir ifade kullanmışlardır.

- **Denge:** Kompozisyon oluşturulurken, tasarım elemanları belli başlı ilkeler dikkate alınarak bir araya getirilir. Bu ilkeler, kompozisyonun veya sanatın ilkeleri olarak adlandırılmaktadır. Bu ilkeler arasında denge oldukça önemlidir. Görsel sanatlarda kullanılması zorunlu olan denge, doğanın en önemli ilkesidir. Tasarımda denge ilkesi “simetrik denge” ve

“asimetrik denge” olarak ikiye ayrılmaktadır. Simetrik dengede birbirini dengeleyen karşılıklı unsurlar söz konusuysen, asimetrik dengede ise özdeş olmayan iki unsurun serbest bir şekilde bir araya gelerek oluşturduğu dengedir. Örneğin bir kilogram demir bir kilogram pamukla dengeli olmasına rağmen renk, biçim ve doku açısından oldukça farklılardır. Bu bağlamda denge, farklı iki gücün denklik oluşturması durumu olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2005, s. 36). Sanat kavramını da kapsayan doğanın bütün kanunları denge temeli üzerine kurulmuştur. Sanatsal bir tasarımda bulunan denge, plastik eseri vücuda getiren zıtlıkların oluşturduğu bir bütün olarak değerlendirilebilir (Yolcu, 2009, s. 34).

• **Kompozisyon:** TDK’de kompozisyon, birbirinden ayrı parçaları bir bütün oluşturmak amacıyla bir araya getirmek şeklinde tanımlanmaktadır. Yılmaz (2010) ise Kompozisyonu tanımlarken, “*Kompozisyon eseri meydana getiren öğelerin belirli düzen bağlantıları içerisinde (ilkeler doğrultusunda) bir araya getirilmesi ve bu çalışma sonucunda ortaya çıkan ürünün kendisidir.*” gibi bir ifade kullanmıştır.

1.3.2. Puanlama Stratejisi Olarak Hangi DPA Türünün Kullanılacağına Karar Verilmesi: Değerlendirmenin amacı temele alınarak DPA’nın türüne karar verilmiştir. Bu araştırmada öğrencilere her hafta edebiyat ürünleri ile ilgili üç boyutlu çalışmalar yaptırılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları üç boyutlu çalışmalar değerlendirilirken analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Kutlu, Doğan ve Karakaya’ya (2009) göre, analitik DPA bütünsel DPA’ya göre daha objektif sonuçlar vermektedir. Bu bilgiden yola çıkarak bu araştırmada da analitik DPA geliştirilmesine karar verilmiştir.

1.3.3. Performans Düzeylerinin Belirlenmesi ve Düzey Tanımlarının Yapılması: Araştırmanın bu aşamasında, söz konusu performans düzeyleri en yetkinden en zayıfa doğru belirlenerek puanlanmıştır. Performans düzeyleri belirlenirken göreceli ifadeler kullanılmaktan olabildiğince kaçınılmıştır. DPA geliştirilirken kullanılacak puanlamanın nasıl olacağına karar verme aşamasında, Rubba ve Harkness (1996), Liang, Chen, Kaya, Adams, Macklin ve Ebenezer (2006) ile Griffard, Mosleh ve Kubba (2012) tarafından önerilen 0, 1, 2, 3 puanlama şekli tercih edilmiştir. Bu puanlama şeklinin tercih edilmesindeki asıl amaç, bu puanlama şeklinin altıncı sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun bir puanlama şekli olmasıdır. Geliştirilen edebiyat ürünleri ile ilgili üç boyutlu çalışmaları değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı, puan şeklinde hazırlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarında daha objektif ve doğru bir değerlendirme yapılabilmesi için her boyut için detaylı bilgilere de yer verilmiştir. Örneğin dereceli puanlama anahtarının üç boyutlu ifade etme becerisi boyutu ile ilgili “*Çalışma üç boyutlu olarak çok iyi ifade edilmiştir.*” 3 puan, “*Çalışma üç boyutlu olarak kısmen ifade edilmiştir.*” 2 puan, “*Çalışma üç boyutlu olarak yeteri kadar ifade edilememiştir.*” 1 puan ve “*Çalışma üç boyutlu olarak ifade edilmemiştir.*” 0 puan şeklinde ifade edilmiştir.

1.3.4. Uzman Görüşünün Alınması: DPA araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra Gazi, Dicle, Başkent, Kastamonu, Medeniyet ve Süleyman Demirel Üniversitelerinde görev yapan on öğretim elemanına sunulmuştur. Görüşlerine başvurulacak uzmanlar belirlenirken görsel sanatlar eğitimi alanında çalışmış olmaları ve dereceli puanlama anahtarı ile ilgili çalışmalarının olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan DPA’nın ilk olarak kapsam geçerliğine bakılmıştır. Bu 10 uzman dereceli puanlama anahtarındaki ölçütler ve performans düzeylerini ifade ederken, söz konusu ölçütlerin ve performans düzeylerinin uygunluğu ile ilgili olarak “*uygun değil (1 puan), kısmen uygun (2 puan), uygundur (3 puan)*” şeklinde derecelendirmeler yapmışlardır. Uzmanların görüşlerine doğrultusunda ölçütlerin

kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGO değeri, bir ölçek veya DPA’da bulunan herhangi bir maddenin ölçekte bulunması gerekip gerekmediğine yönelik değerleri ortaya koyan bir istatistiktir (Lawshe, 1975). KGİ ise “tanımlanmış bir iş performans alanının fonksiyon kapasitesi ile üzerinde inceleme yapılan testte gözlemlenen performans arasında fark edilen örtüşmenin boyutlarını temsil eder” (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018, s. 256). Lawshe (1975) kapsam geçerlik oranının hesaplanması için aşağıdaki formüllerin kullanabileceğini belirtmektedir.

$$\bullet \quad \text{KGO} = \frac{\text{Nu} - \text{N}/2}{\text{N}/2} \quad \text{ya da} \quad \text{KGO} = \frac{\text{Nu} - 1}{\text{N}/2}$$

Yukarıda yer alan formülde “Nu” ile ifade edilen değer söz konusu ölçütler için uygundur seçeneğini işaretleyenleri, “N” ise görüşlerine başvurulmuş bütün uzmanların sayısını ifade etmektedir. Lawshe (1975) kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması için de tüm kapsam geçerlik oranlarının aritmetik ortalamasının alınması gerektiğini ifade etmiştir. Kapsam geçerlik oranı ile ilgili bir takım kritik değerler mevcuttur. On uzmanın değerlendirmiş olduğu bir maddenin kritik değeri .62’dir (Ayre ve Scally, 2014). KGİ’de ise on uzmanın değerlendirdiği bir ölçeğin ya da DPA’nın kritik değeri .80’dir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Verilerin toplanması aşamasında yazarlar tarafından etik kurul kararı alınmış (Tarih: 21.02.2020, Sayı: 91610558-302.08.01) ve Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Tarih: 20.07.2020, Sayı: 30769799-44-E.9570046).

2. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, dereceli puanlama anahtarına yönelik yapılan kapsam geçerlik indeksi (KGİ), kapsam geçerlik oranı (KGO), puanlayıcılar arası korelasyon, kendall uyum testi ve güvenilirlik ile ilgili yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak analiz edilmiştir.

2.1. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) ve Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ile İlgili Bulgular

Aşağıda geliştirilen dereceli puanlama anahtarına ait kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksine ilişkin yapılan istatistiklerin sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Dereceli Puanlama Anahtarına Kapsam Geçerlik Oranına ve Kapsam Geçerlik İndeksine İlişkin Bulgular

DPA Boyutları	UZMANLAR										KG		
	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	4. Uzman	5. Uzman	6. Uzman	7. Uzman	8. Uzman	9. Uzman	10. Uzman	Toplam	KGO	KGİ
Üç boyutlu ifade etme becerisi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00	.91
Çalışmanın bütünlüğü	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00	

Doku ifadesi- Doku oluşturma	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	.80
Ayrıntılara yer verme	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	.80
Efsanevi karakterlerden ve manilerden esinlenme durumu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	.80
Denge	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00
Kompozisyon	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00
Yaratıcı İfade	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00
TOPLAM												

1 puan uygun değil, 2 puan kısmen uygun, 3 puan uygundur.

Tablo 1 incelendiğinde, hazırlanan DPA'nın KGO değerlerinin .80 ile 1.00 arasında değiştiği ve KGI değerinin .91 olduğu görülmektedir. Bu değerlere dayalı olarak geliştirilen DPA'nın kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

2.2. Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi ve Güvenirlik Sonuçlarına yönelik bulgular

Dereceli puanlama anahtarı için her bir değerlendiricinin yapmış olduğu puanlamalar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Aslan'ın (2017) yapmış olduğu doktora tez araştırmasında, geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada da geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Değerlendirmeciler arası uyumu belirleyebilmek için Kendall uyum katsayısı kullanılmıştır. Kendall uygunluk katsayısı, sıralayıcı ölçeklerde ölçülen değişkenler arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesinde kullanılan bir istatistiksel ölçüdür (Uzgören, 2012). Kendall'ın uyum katsayısı ise bütün değerlendiriciler arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanılan bir istatistiksel ölçü olarak tanımlanmaktadır (Legendre, 2005). Karagöz'e (2019) göre, Kendall uyum katsayısını belirlemek amacıyla söz konusu verilerin en az 3 farklı değerlendirici tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda; bu çalışmada da 27 beşinci sınıf öğrencisinin edebiyat ürünlerinden yararlanarak yapmış oldukları üç boyutlu çalışmalar, eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında görev yapan üç öğretim üyesine sunulmuş ve ayrı ayrı yapılan

çalışmaların değerlendirilmesi sağlanmıştır. Daha sonrasında, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla üç değerlendircinin öğrencilerin çalışmalarına verdikleri puanlara dayalı olarak Pearson korelasyon analizine, aynı puanlar baz alınarak dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alpha katsayısına ve puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla ise Kendall uyum katsayısına bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi ve Güvenirlilik Sonuçları

Boyutlar	Uygulamalar Arası Korelasyonlar (N=27)						Cronbach Alpha	Kendall Uyum Testi (w)
	P1-P2		P1-P3		P2-P3			
	r	p	r	p	r	p		
Üç boyutlu ifade etme becerisi	1.00	.00**	.41	.00*	.41	.00*		
Çalışmanın bütünlüğü	.95	.00**	.41	.00*	.45	.00*		
Doku ifadesi-Doku oluşturma (Doku zenginliği)	.90	.00**	.44	.00*	.41	.00*		
Ayrıntılara yer verme	.84	.00**	.61	.00**	.70	.00**	.81	.89
Efsanevi karakterlerden ve manilerden esinlenme durumu	.91	.00**	.53	.00**	.65	.00**		*
Yaratıcı ifade	.96	.00**	.65	.00**	.69	.00**		
Kompozisyon ve denge	1.00	.00**	.43	.00*	.43	.00*		

* p< .05, **p<.001 P1: Puanlayıcı 1, P2: Puanlayıcı 2, P3: Puanlayıcı 3.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, dereceli puanlama anahtarının üç boyutlu ifade etme becerisi alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=1.00$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *orta* düzeyde; çalışmanın bütünlüğü alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.95$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.45$; $p< .05$) *orta* düzeyde; doku ifadesi-doku oluşturma (doku zenginliği) alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.90$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.44$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *orta* düzeyde; ayrıntılara yer verme alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.84$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.61$; $p<.001$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.74$; $p<.001$) *yüksek* düzeyde; efsanevi karakterlerden ve manilerden esinlenme durumu alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.91$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.53$; $p< .001$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.61$; $p< .001$) *orta* düzeyde; yaratıcı ifade alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.96$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.65$; $p< .001$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.69$; $p<.001$) *orta* düzeyde; kompozisyon ve denge alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=1.00$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.43$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.43$; $p<.05$) *orta* düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmada puanlayıcıların öğrencilerin çalışmalarına vermiş oldukları puanlar arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olması boyutların birbirleriyle ilişkisinin uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda edebiyat ürünleriyle ilgili öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarının Cronbach Alpha katsayısı .81 olduğu görülmektedir. Frankel, Wallen ve

Hyun'a (2014) göre Cronbach Alpha katsayısının.70 ve üstü olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu istatistiksel veriler ışığında, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu söylenebilir. Tablo 2'de edebiyat ürünleriyle ilgili öğrencilerin yapmış oldukları üç boyutlu çalışmaları değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarını puanlayan üç puanlayıcı arasında Kendall uyum testi ($w=.89$, $p<.05$) sonucu yüksek çıkmıştır. Can (2019) Kendall uyum testi sonucunun ne kadar 1'e yakın çıkarsa puanlayıcılar arasında uyumun o kadar iyi olduğunu açık bir şekilde ifade edilmiştir. Dolayısıyla sonucun bire yakın bir değerde çıkması, puanlayıcılar arasında oldukça iyi bir uyumun olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda üç boyutlu çalışmaları üç boyutlu ifade etme becerisi, çalışmanın bütünlüğü, doku zenginliği, ayrıntılara yer verme, edebiyat ürünlerinden etkilenme durumu, yaratıcılık ile kompozisyon ve denge gibi toplam yedi ayrı ölçütle değerlendirebileceğimiz bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan istatistikler sonucunda dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Araştırmada puanlayıcıların öğrencilerin çalışmalarına vermiş oldukları puanlar arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olması DPA'nın boyutların birbirleriyle ilişkisinin uygun olduğunu ortaya koymuştur. Edebiyat ürünleriyle ilgili öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarının Cronbach Alpha katsayısı 70'ten büyük olması DPA'nın güvenilir olduğunu göstermiştir. Dereceli puanlama anahtarını puanlayan üç puanlayıcı arasında Kendall uyum testi sonucu yüksek çıkmıştır. Bu durum da puanlayıcılar arasında oldukça iyi bir uyumun olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak; yapılan literatür taramalarında, görsel sanatlar eğitiminde öğrenci ürünlerini değerlendirmeye yönelik kullanılabilecek DPA geliştirme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu ve üç boyutlu çalışmaları değerlendirmeye yönelik ise herhangi bir DPA geliştirme çalışmasının olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada geliştirilen DPA, görsel sanatlar eğitimi içerisinde yapılan etkinliklere kaynaklık eden başlıca alanlardan "edebiyat" alanının sözlü ve yazılı ürünlerinden yararlanılarak yaptırılan üç boyutlu çalışmaları değerlendirme konusunda görsel sanatlar öğretmenlerine örnek bir ölçme aracı olacağı düşünülmektedir. Söz konusu ölçme aracı, mevcut ölçütlerine eklemeler veya çıkarmalar yapmak koşulu ile görsel sanatlar eğitiminde üç boyutlu çalışmaların değerlendirilmesine yönelik yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine de zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 1- Edebiyat ürünlerine dayalı üç boyutlu çalışmaların farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi önerilebilir.
- 2- Efsane ve maniler dışında yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden yola çıkılarak yapılacak üç boyutlu çalışmaların değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Allen, W. (1978). *Waren-ästhetik und angst*; (Probleme der Ästhetik II). (Çev Handan Tunç), London: Orange Hill.
- Aslan, S. (2017). *Çok kültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinler arası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aydın Gürler, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanımı ve akran değerlendirmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 5 (24), 1786-1794.
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Beyoğlu, A. (2015). Sanat eğitiminde algı, görsel algı ve yanılsama: Victor Vasarely'nin çalışmaları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 333-348.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri 1: Performans değerlendirme. N. Doğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 181-216). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, C. (2009). *Görsel sanatlar dersinde sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisi (8. sınıflar örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirok, D., Şen, G. ve Doğan Saraç, M. (2019). *Üç boyutlu sanat atölye 11 ders kitabı*, (editör; Suat Karaaslan). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Deniz, A. ve Gönen, M. S. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken çocukluk çalışmaları dergisi*, 4(2), 88-116
- Dilmaç, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarını kullanabilme öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(44), 138-149.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Göçer, A., Arslan, S. ve Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 263-292.
- Gökdemir, M. A. (2021). *Görsel Sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarına etkisi (5. sınıf örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Griffard, P. B., Mosleh, T. ve Kubba, S. (2012). Developing the inner scientist: Book club participation. *Life Sciences Education*, 12(1), 80-91.
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilir bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 144-152.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS, AMOS, META uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel.
- Kınışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim*. (2. baskı). Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Kırışoğlu, O. T. (2015). *Sanatta eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C. ve Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Legendre, P. (2005). Species associations the kendall coeff icient of concordance revisited. *JABES*, 10(2), 226-245.
- Liang, L. L., Chen, X., Kaya, O. N., Adams, A. D., Macklin, M. ve Ebenezer, J. (2006). *Student understanding of science and scientific inquiry (SUSSI): Revision and further validation of an assessment instrument. Paper presented at Annual of National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, USA.*
- Mamur, N. (2010 Temmuz). Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:28 (Temmuz 2010/II), Sayfa:175-188.
- Moskal, B.M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how? *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, 7(3), 1-5.
- Özsoy, V. ve Ayaydın, A. (2016). *Görsel tasarım öge ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rubba, P. A. ve Harkness, W.J. (1996). A new scorin procedure for the views on sciencetechnology-society instrument. *International Journal of Science Education*, 18(4), 387-400.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 07.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Yaşar, M. D. (2018). Performans ölçülmesi. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 155-174). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen, İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma teknikleri* (s. 62-92) Ankara: Nobel.
- Yılmaz, M. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar (175 uygulama biçimi ile)*. Ankara: Gündüz Eğitim.

- Yılmaz, M. (2009, Nisan). Sanatsal motivasyonda yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin yeri ve önemi. *Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Edebiyat ve Dil Öğretimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, 29 Nisan- 01 Mayıs 2009, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar, (196 Uygulama Biçimi ile). (5.Baskı)*. Ankara: Data Yayınları.
- Yılmaz, M. ve Canbolat, C. (2020). Masal kitabı tasarımını değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 543-560.
- Yılmaz, M. ve İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-16.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The products that emerged as a result of the activities carried out in the visual arts classes are the products with originality that emphasize the individuality and originality of the student. Due to these features, when evaluating these products; Unlike traditional assessment methods, there is a need for alternative assessment tools that are more comprehensive, flexible, suitable for measuring different skills and covering the process (Dilmaç, 2020). In these alternative assessment and evaluation techniques, in which learning and evaluation in visual arts are intertwined, there is a process that reveals the progress level of the students and the deficiencies they need to complete, or enables them to realize these deficiencies (Mamur, 2010). One of the most effective alternative measurement and evaluation tools that can be used in visual arts classes is rubrics. Rubric (Rubrik) is a scoring guide that defines the criteria, features and criteria of performance at different levels in the tasks assigned to the student, and is used to make a judgment about the performance or product in line with these factors (Kan, 2007). Moscal (2000) dealt with rubrics in two different types as holistic (holistic) and analytical (analytical). Holistic rubric is the rubrics developed to determine the performances to be measured through brainstorming and to divide these performances into dimensions. Analytical rubric, on the other hand, are rubrics that aim to measure different performance levels by dividing the product or performance to be measured into sub-dimensions (Aydın Gürler, 2018). In this research, analytical rubric was developed since it was aimed to develop a rubric for the evaluation of the three-dimensional studies that students will make by using literary products with different dimensions.

In the literature review, some graded scoring tool development studies were found to evaluate the products made in the visual arts lesson (Deniz ve Gönen, 2020; Yılmaz ve İnceağaç, 2017; Yılmaz ve Canbolat, 2020), however, there was no attempt to evaluate the effect of another discipline on three-dimensional studies in the visual arts classes. No scale development study was found. The research was carried out for this purpose, and it is hoped that it will contribute to the teachers in the three-dimensional studies made by using literary products in the visual arts course. However, it is thought that it can be a scale that researchers can use in scientific studies on similar subjects.

Method:

This research is a rubric development study to evaluate three-dimensional works that will be made by using literary products in visual arts classes. In the 2019-2020 academic year, 27 fifth grade students studying at a school in Diyarbakır participated in the research. The participants of the research were determined according to the convenient sampling method. Convenience sampling, also known as convenience sampling or accidental sampling, is a method in which units that are easy to reach are chosen as the sample group. This method, which helps the researcher to save on cost and time, is a sampling method frequently used in student assignments and scientific studies” (Yıldırım, 2021, p. 75). In this study, 27 of the fifth grade students of a school where one of the researchers carried out weekend activities were selected as a sample by applying the convenient sampling method. Three-dimensional ceramic works were made by the students by using literary works. The photographs of these studies by the students were sent to three different field experts to be used in the validity and reliability studies of the developed rubric. Field experts evaluated the students' work by using this rubric. A rubric was developed by making statistical analyzes with the evaluation scores from the evaluators.

In the literature review, it was determined that there are two types of rubrics. Among them, the Holistic rubric is evaluated as a whole without considering the measured ability, skill, task, elements or in itself. Here, the teacher evaluates the general process and the product as a whole” (Yaşar, 2018, p. 165). Analytical rubric, on the other hand, is used in cases where performance has more than one dimension and has different components (Bıkmaz-Bilgen, 2019). In this study, an analytical rubric was developed. As a result of the research, a rubric was developed that we can evaluate with a total of seven different criteria such as the ability to express three-dimensional works in three dimensions, the integrity of the work, the richness of texture, the inclusion of details, the state of being affected by literary works, creativity and composition and balance. As a result of the statistics made to determine the content validity of the rubric, it was determined that the content validity of the rubric was provided. In the study, the moderate and high level of correlation between the scores given by the raters to the students' work revealed that the relationship between the dimensions of rubric was appropriate. The fact that the Cronbach Alpha coefficient of the rubric for evaluating the three-dimensional works of the students on literary products was greater than 70 showed that the rubric was reliable. The Kendall fit test result was high among the three raters who scored the rubric. This showed that there was a very good agreement between the raters.

Results:

In conclusion; In the literature reviews, it has been determined that rubric development studies that can be used to evaluate student products in visual arts education are quite limited and that there is no rubric development study to evaluate three-dimensional studies. The rubric developed in this research is thought to be an exemplary measurement tool for visual arts teachers in evaluating three-dimensional works made by using the oral and written products of the field of "literature", which is one of the main fields that are the source of the activities carried out in visual arts education. It is thought that the said measurement tool will form the basis for the development of new measurement tools for the evaluation of three-dimensional works in visual arts education, provided that they make additions or deductions to the existing criteria.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1822-1832, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZMA GÜÇLÜKLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Aybala ÇAYIR*

Emine BALCI**

Geliş Tarihi: 3 Ekim 2023

Kabul Tarihi: 21 Ekim 2023

Öz

Bu çalışma, ilkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaptıkları yazma güçlüklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Aksaray ilinde ilkokul eğitimlerine devam eden öğrencilerden öğrenme güçlüğü olanlar belirlenmiştir. Bu öğrencilerden seviyelerine uygun olarak belirlenen bir konu hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Yazılar içerik ve mekanik özellikler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından iki ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlar, "Yazılı Anlatım Sorun Envanteri" ve "Yazma Formu"dur. Araştırmada betimsel model kullanılmış ve veriler; frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama ve değişim katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sıklıkla içerik ve mekanik yazma hataları yaptıkları belirlenmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazma hatalarında azalma görülmekle beraber bu hataların sonlanmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yazma güçlüğü, öğrenme güçlüğü, ilkokul.

**DETERMINING THE WRITING DIFFICULTIES OF STUDENTS
WITH LEARNING DISABILITIES**

Abstract

This study was carried out to determine the writing difficulties of students with learning difficulties in primary school. For this purpose, students with learning disabilities who were attending primary school education in Aksaray were identified. These students were asked to write about a topic determined according to their level. The articles were evaluated in terms of content and mechanical properties. In the study, two separate data collection tools were developed by the researchers. These are "Written Expression Problem Inventory" and "Writing Form". Descriptive model was used in the research and the data; frequency, percentage, standard deviation, arithmetic mean and coefficient of variation were calculated and analyzed. As a result of the analysis, it was determined that students with learning disabilities frequently make content and mechanical writing errors. Although there was a decrease

* Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi, aybalacayir@gmail.com.

** Doç. Dr.; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, emine.balci@alanya.edu.tr.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 11.10.2022 tarih ve E-70561447-050.01.04-92486 sayılı karar.

in students' writing errors as the grade level increased, these errors did not cease.

Keywords: Writing disability, learning disability, primary school.

Giriş

Yazma becerisi, öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin problem yaşadığı birkaç temel beceriden biridir. Bu öğrencilerin okunaklı bir el yazısı yoktur. Öğretmeni tahtada yazılan bir yazıyı kopyalaması için sınıf içi görev verdiğinde oldukça zorlanırlar. Yazı konusunda yavaş oldukları için sınıf içerisinde de tembelle bir çocuk olarak etiketlenirler. Okunaklı bir el yazısına sahip değildirler. Sınıf arkadaşları kısa bir süre içinde öğretmenleri tarafından verilen yazma görevini tamamlarken, o henüz yazması gerekenleri tamamlayamayabilir. Kendini yetersiz ve değersiz görmeye başlayan bu öğrencilerin kendilerine olan inancını günbegün kaybettiği bu sahneler her gün defalarca yaşanmaktadır. Oysaki bütün çocuklar farklı özelliklere sahip benzersiz bir şekilde yaratılmıştır. Bu çocuklar içinde disleksi, dispraksi, disgrafi, down sendromu ve otizm gibi farklı özel eğitim gerektiren yetersizliklere sahip olan çocuklarda bulunmaktadır. 2017 Unesco İstatistik Enstitüsü verilerine göre dünyada 10 milyona yakın çocuk farklı nedenlerden dolayı yazma güçlüğü yaşamaktadır. İstatistikler çok sayıda öğrencinin yazma güçlüğü ile mücadele ettiğini buna rağmen bu çocuklar için müdahale programları, araştırma ve geliştirme çalışmaları yeteri kadar yapılmadığını göstermektedir (McCloskey ve Rapp, 2017). İlk olarak bu çocukların yaşadıkları güçlüklerin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu makale öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadığı yazma güçlüklerine odaklanmıştır.

Öğrenmek ve öğrendiğimizi göstermek için sahip olduğumuz en güçlü araçlardan biri olan yazma; psikomotor becerileri, ortografik kodlamayı, ortografik motor entegrasyonunu, çalışma belleğini, okuma ve sözlü düşünme becerilerini içine alan kompleks bir süreçtir (Levine ve diğerleri, 1981). Yazma, diğer üç dil sistem (konuşma, dinleme ve okuma) ile yakından ilişkilidir; çünkü temelde benzer fonolojik ortografik, morfolojik, sözlü ve söz dizimsel özelliklere sahiptir (Dockrell, Lindsay, Connelly & Mackie, 2007; Graham, 2006).

Okuma ve okuduğunu anlama ile birlikte yazma becerisi, akademik başarının, sosyal yaşamın ve küresel ekonomiye katılımın temel gerekliliğinin bir göstergesidir. Bu nedenle iyi yazı yazmak sadece bir seçenek değil bir zorunluluktur. Buna rağmen çoğu öğrenci bu beceriyi kazanma sürecinde birtakım problemlerle karşılaşmaktadır. Her yıl Türkiye’de çok sayıda öğrenci, ilkokuldan mezun olmasına rağmen gerekli temel seviyelerde yazma becerisi kazanamamaktadır. Üstelik yazma ile ilgili güçlükler öğrencinin sadece akademik performansı için bir sorun değil, yaşam alanlarında da önemli sorunlar oluşturmaktadır (Graham, 2006; Quinlan, 2004).

Yetersiz ve yanlış yazım ile karakterize edilen “yazma güçlüğü” çocuğun kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim düzeyi açısından beklenen yazma becerilerden geri kalması olarak belirtilmektedir. Yazma güçlüğü, içerik ve motor güçlükler (disortografi) olarak ikiye ayrılmaktadır. İçeriksel yazma güçlüğü, yazının mantıksal bir anlam formuna oturtulamaması; motor yazma güçlüğü ise harf ve kelimeleri yazmak için gerekli olan motor becerilerde sorun yaşanmasıdır (Graham ve Harris, 2003).

Yazma güçlükleri çoğunlukla erken teşhis edilememekte ve yetişkinlikte de devam etmektedir. Erken teşhis edilemeyen yazma güçlüklerinin giderilmesi de giderek güçleşmektedir

(McCutchen, 2006). Çünkü yazma güçlüğü kolayca çözülebilecek bir sorun değildir ve zamanla kendiliğinden azalmaz. Yazma zorluklarının devam etmesi, öğrencinin kendine güvenini ve motivasyonunu zayıflatma ihtimali de dâhil olmak üzere bir takım olumsuz etkilere neden olmaktadır. Erken tanılama ise, yazmada başarısız olan bireylerin yaşayabilecekleri olumsuz sonuçları önleyebilir (Graham ve Harris, 2003).

Erken tanılama yazmayı öğrenme aşamalarında fark edilip müdahale edilirse öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerinde daha az güçlük yaşadığı bilinmektedir. Yazma öğretiminin 7 aşaması vardır. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu aşamalarda zorluk yaşadığı bilinmektedir. İlk aşamada çocuk amaçsız çizim ve karalamalar yapar. İkinci aşama birinci aşamaya benzer ama farklı bir yazma eylemi içerir. Çocuk bu aşamada taklit yoluyla karalamalar yapar. Üçüncü aşamada çocuk artık etrafında yazılı bir dünya olduğunu fark eder. Harflerin anlamı hakkında gerçek bir farkındalığa sahip olmadan yazılar yazar. Dördüncü aşamada çocuk harf-ses uyumunu öğrenir ve çevresinde yazı yazanları izleyerek soldan sağa doğru yazı yazabilir. Beşinci aşamada çocuk bir önceki aşamaya göre ses harf duyarlılığını artırır. Altıncı aşamada daha stratejik ve zihinsel bir yazma yaklaşımı benimser. Kendi yazı stratejisini oluşturur. Daha önce zor gelen yazı görevlerini kolaylıkla yapabilir. Yazma yeteneği konusunda kendini değerlendirebilir. Son aşama bağımsız yazı yazma dönemidir. Çocuk dilbilgisi kurallarına uygun olarak esnek bir şekilde, kendini düzeltme stratejisini kazanmış olarak yazı yazar (Westwood, 2013). Yazma güçlüğü olan çocuk bu evrelerin birinde takılı kalabilir. Bu nedenle bir sonraki evreye geçemez. Bu çocukların beyinleri diğer öğrencilerin beyinlerinin yapacağı yazma işlemini gerçekleştirmez.

Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde özellikle yüksek risk taşıdıklarını vurgulamaktadırlar (Graham & Harris, 2003; Quinlan, 2004; Lam, Au, Laung ve Li-Tsang, 2011). Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yazma sürecinin neredeyse her alanında önemli güçlük çekerler.

Örneğin yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin metnin üretilmesi konusunda ciddi zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Graham & Harris, 2003; Graham, 2006). Etkili metin oluşturma kendiliğinden ortaya çıkan fikirleri sıralamak yerine iyi planlama ve organize etmeyi gerektirir. Bu süreç yazının en önemli aşamasıdır ve uzun zaman gerektirmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili fikir üretme ve planlama gibi önemli bir görev için bir dakikadan daha az zaman ayırmaktadır. Konu ile alakalı olduğunu düşündükleri tüm bilgileri yazıya aktarmaktadırlar. Fikirlerini eleştirel olarak değerlendirmemekte, yazma amaçları, ulaşmak istedikleri kitlenin ihtiyaçları veya talepleri gibi önemli hususları düşünmemektedirler (Graham, 2006). Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazdıkları yazıların akranlarına kıyasla daha kısa, dilsel ve söz dizimsel olarak daha karmaşık olduğu bilinmektedir. Çünkü bu öğrenciler, belleklerindeki bilgileri toparlayıp kompozisyonları için düzenli bir içerik oluşturmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Yetenekli yazarlar, kompozisyonlarını düzenleyip gözden geçirmek için önemli zaman harcarken, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, yazdıkları metinleri gözden geçirmek için az zaman ayırarak neredeyse yalnızca noktalama, büyük harf kullanımı, yazım ve kelime seçimi gibi daha yüzeysel olan yazı özelliklerini değiştirmeye odaklanırlar. Bu nedenle, gözden geçirmelerinin yazı kalitesi üzerinde hissedilir bir etkisi yoktur (Graham & Harris, 2003).

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazımın içeriğinden ziyade, el yazısının güzelliği, metin görünümü ve mekanik gibi yüzeysel özelliklere çok odaklanırlar (Santangelo, 2014;

Graham & Harris, 2003). Ancak el-göz koordinasyonlarında sorun yaşadıkları için harfleri orantısız bir şekilde yazarlar ve satır çizgisinin dışına çıkarlar. Harf atlama, harfleri ekleme ve “d, p, b, u, n, v, g, h, y, s, z, a” harflerini ters yazma gibi hatalar yapmaktadırlar. Kompozisyonları ayrıca noktalama işaretleri, büyük küçük harf kullanımı ve dil bilgisi kurallarında hataları barındırır ve yazarken çok çabuk yorulurlar (Graham & Harris, 2003; Graham, 2006). Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yazmak için akranlarına kıyasla daha az yazma isteği duyarlar (MacArthur & Graham, 1987; Lam, Au, Laung ve Li-Tsang, 2011).

Bu makalede öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazmada yaşadıkları güçlükleri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın; öğretmenlerin, ebeveynlerin ve diğer okul personelinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları yazma güçlüklerini anlamalarını ve analiz etmelerini kolaylaştıracağı umut edilmektedir. Böylece daha etkili eğitim olanakları elde edilerek, hedeflenen başarıya ulaşılabilir (Santangelo, 2008; Çayır ve Koçbeker, 2010).

1. Yöntem

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma güçlüklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma; betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006). Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

1.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray şehrindeki ilkokullarda öğrenim gören, amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılabilen, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Aksaray sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan Türkiye şehirlerinden biridir. Çalışma 4 farklı okuldan seçilen 70 öğrenci (40 erkek, 30 kız) ile yürütülmüştür.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Değişken	Frekans	Yüzde
	<i>f</i>	%
Kız	30	42,85
Erkek	40	57,14

1.2. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Öğrencilerin yazma güçlüklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Sorun Envanteri” ve “Yazma Formu” kullanılmıştır. Yazılı Anlatım Sorun Envanterinde ilgili literatür doğrultusunda yazma güçlükleri içeriksel ve mekaniksel olarak iki bölümde incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler tarafından oluşturulan metinler değerlendirilirken, bir sorunla karşılaşıldığında araştırmacılar sorunun hangi kategoride olduğunu kendi aralarında tartışarak envanterin ilgili bölümüne işlemiştir.

Yazma Formu öğrencilerin metin oluşturmalarını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Yazma formunda konu seçimi için iki aşamalı çalışma yapılmıştır. İlk olarak araştırmacılar tarafından üç farklı konu hazırlanmıştır. Bu konular öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için seviyelerine uygun olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada ise, belirlenen üç konu arasında uzman görüşü alınarak yazma formuna son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri

alınarak belirlenen konu şu şekildedir: “En sevdiğiniz oyunu kurallarıyla birlikte anlatır mısınız?”

Sosyal bilimler için İstatistik Programı (SPSS, version 15) veri analizi için kullanılmıştır. Veriler toplanırken kayıtlar alınmış ve öğrencilerin performansları not edilmiştir. Elde edilen bilgiler analiz edilerek yorumlanmıştır. Tanımlayıcı veriler frekans ve yüzde dağılımları kullanılarak sunulmuştur.

2. Bulgular

Bu bölümde, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma güçlüklerini belirlemek için yapılan yazma hatalarının sıklık ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaptıkları İçeriksel Yazma Hataları

Tablo 2: Tespit edilen içerikle ilgili yazma hataları

No	Yazma Hatası	f	%
1	Fikirlerin devamlılığının sağlanmaması	60	85,71
2	Olay-zaman uyumunun sağlanmaması	57	81,42
3	Neden-sonuç ilişkisinin kurulmaması	55	78,57
4	Metnin ana düşüncesinin açık ve anlaşılır olmaması	52	74,28
5	İçerik-konu uyumunun olmaması	41	58,57
6	İçeriğe uygun başlığın belirlenmemesi	30	42,85

Tablo 2’ye göre, incelenen metinlerde en yüksek yüzde ile görülen yazma sorunun “Fikirlerin devamlılığının sağlanmaması” (%85,71) olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunu yine yüksek bir yüzde ile takip eden diğer sorunların da “Olay-zaman uyumunun sağlanmaması” (%81,42), “Neden-sonuç ilişkisinin kurulmaması” (%78,57) ve “Metnin ana düşüncesinin açık ve anlaşılır olmaması” (%74,28) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, en az görülen sorunların “İçerik-konu uyumunun olmaması” (%58,57) ve “İçeriğe uygun başlığın belirlenmemesi” (%42,85) olduğu tespit edilmiştir. Yapılan hatalardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin içeriksel olarak çok sayıda hata yaptıkları görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin yaptıkları hata örneklerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

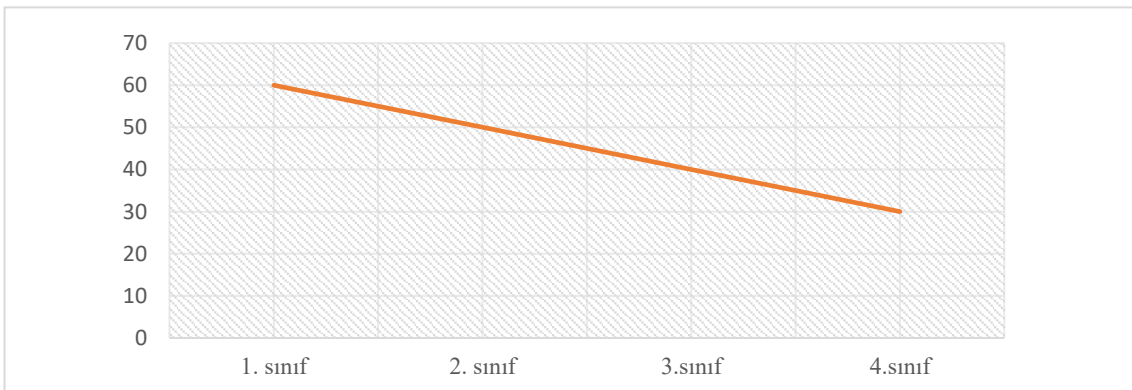
“Ben çok gülmeyi severim, ağlarım, belli olmayacak şeyleri yaparım.”

“Oyunu severim denizle çok oynarım. En sevdiğim dersim matematik benim.”

“Çok yüksekte atlarım. Annem görmeden. Kızıyor bana.”

“En sevdiğim oyun uzun atlamaca. Tolga hep mızıkçılık yapıyor. Sınıfta en güzel resmi ben yapıyorum.”

Grafik 1: İçerikle ilgili yazma hatalarının sınıf seviyelerine göre dağılımı



Yapılan hataların sınıf seviyelerine göre dağılımı Grafik 1’de gösterilmektedir. Grafiğe göre en çok hata 1. sınıftaki LD’li öğrenciler tarafından yapılmaktayken, en az hata 4. sınıftaki LD’li öğrenciler tarafından yapılmaktadır. İçerikle ilgili yapılan tüm yazma hatalarının sınıf seviyelerine göre azalmakla beraber devam ettiği görülmektedir. Öğrenciler sınıf seviyeleri yükselse de benzer hataları yapmaya devam etmektedir. Sadece yapılan hataların sıklıklarında bir azalma görülmektedir.

2.2. Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaptıkları Mekaniksel Yazma Hataları

Tablo 3: Tespit edilen mekanikle ilgili yazma hataları

No	Yazma Hatası	f	%
1	Noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi	66	94,28
2	Sayfa düzeninin estetik görünmemesi	61	87,14
3	Okunabilirlik düzeyinin düşük olması	60	85,71
4	Yazı puntosunun uygun olmaması	58	82,85
5	Kenar boşluklarının uygun ayarlanmaması	55	78,57
6	Satır boşluklarının uygun ayarlanmaması	47	67,14
7	Metin içindeki yazı bloklarının etkili kullanılamaması	43	61,42

Tablo 3’e göre, incelenen metinlerde en yüksek yüzde ile görülen yazma sorunun “Noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi” (%94,28) olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunu yine yüksek bir yüzde ile takip eden diğer sorunların da “Sayfa düzeninin estetik görünmemesi” (%87,14), “Okunabilirlik düzeyinin düşük olması” (%85,71) ve “Yazı puntosunun uygun olmaması (küçük ya da büyük olması)” (%82,85) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, en az görülen sorunların “Kenar boşluklarının uygun ayarlanmaması” (%78,57), “Satır boşluklarının uygun ayarlanmaması” (%67,14) ve “Metin içindeki yazı bloklarının etkili kullanılamaması” (%61,42) olduğu belirlenmiştir. Yapılan hatalardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin mekaniksel olarak çok sayıda yazma hatası yaptıkları görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin yaptıkları hata örneklerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

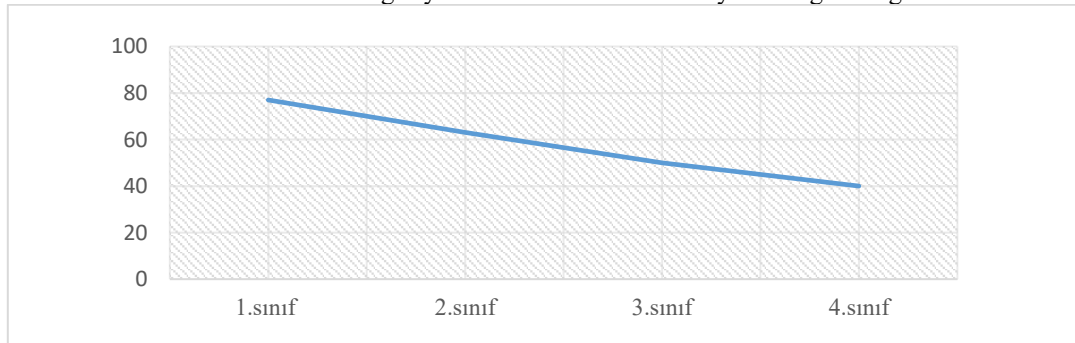
“tüm gün benim? bu yüzden çok mutluyum, hep oyunumu oynıyorum”

“anemin bize arkadaşilerimle aldığı iple ip atlacama oynamayı çok seviyoruz”

“her zaman aliyle körebe oynuyoz ama o hep kazanamıyor sonra ağlıyor annem bana kızıyor”

“oyunun sonunda bana züpris yaptılar! Ben çok mutlu oldum”

Grafik 2: Mekanikle ilgili yazma hatalarının sınıf seviyelerine göre dağılımı



Yapılan hataların sınıf seviyelerine göre dağılımı Grafik 2’de gösterilmektedir. Grafiğe göre en çok hata 1. sınıftaki öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler tarafından yapılmaktayken, en az hata 4. sınıftaki öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler tarafından yapılmaktadır. Mekanikle ilgili yapılan tüm yazma hatalarının sınıf seviyelerine göre azalmakla beraber devam ettiği görülmektedir. Öğrenciler sınıf seviyeleri yükselse de benzer hataları yapmaya devam etmektedir. Sadece yapılan hataların sıklıklarında bir azalma görülmektedir.

3. Tartışma

Çalışmada ilkökul düzeyinde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerisi konusunda birçok sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ustalikle yazmak için gerekli olan kritik yetkinlikleri kazanmada zorluk yaşadıklarını gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Graham ve Harris, 2003; Graham, 2006, Quinlan, 2004). Bu çalışmada da tutarlı olarak, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin hem yazının içeriğiyle hem de mekaniğiyle ilgili çok sayıda yazma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kompozisyonlarının kısa olduğu, dil bilgisi kurallarına uyulmadığı, söz dizimsel olarak karmaşık ve içerik olarak zayıf olduğu görülmüştür. Öğrenciler özellikle fikir üretme ve bu fikri anlamsal olarak devamlılığının sağlanması konusunda sorun yaşadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğrenciler ana fikrin açıkça sunulması ve açıklanmasında güçlük yaşamaktadırlar. Graham (2006) yılında yaptığı çalışmada da benzer bir şekilde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir.

Öğrenciler sayfa düzeni, yazı puntosu, noktalama işaretlerini etkili kullanma ve okunabilirlik özelliklerinde sıklıkla sorun yaşamıştır. Yazının mekaniği ile ilgili olan ve yazı üretimi sürecinde karşılaşılan bu tür güçlükler düşük düzey beceriler olarak ifade edilmekte olup, psikomotor becerilerin gelişimindeki eksiklik veya bu becerideki gecikmişlikle açıklanmaktadır ve bu becerilerde otomatikleşmenin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Childress, 2011; Graham, 2009).

Araştırmacılar yazının üretimiyle ilgili mekanik becerilerde otomatikleşme sağlanmadığı sürece bireyin yazının içerik bölümüne yoğunlaşmadığını belirtmektedirler (Bui, Schumaker, Dshler, 2006; Graham, Harris & Fink, 2000; Quinlan, 2004). Bu aşama Graham (1998-2009-2010) tarafından akıcı okuma becerisine benzetilmektedir. Kelime tanıma becerisinde otomatikleşemeyen bir okuyucu akıcı okumayı başaramaz. Akıcı okuyamadığı için de okuduğunu anlayamaz. Aynı şekilde mekanik becerilerde otomatiklik kazanamayan öğrenci bilişsel kaynaklarını yazacağı içerik üzerine yoğunlaştıramamaktadır.

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yaşadıkları bu sorunlar nedeniyle metin üretimi konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar metinlerin okunabilirliğini etkileyerek içeriğin üretimini engellemekte ve öğrencilerin etkili bir kompozisyon yazmak için gerekli olan kritik süreçleri yerine getirme görevini yapmalarına engel olmaktadır (Santangelo, 2014).

Araştırma verileri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yaptıkları yazma hatalarının benzerlerini öğrenme güçlüğü çekmeyen akranlarının da yaptığını, öğrencilerin genelinde etkin yazı yazma becerilerini kazanmada sorun yaşandığını göstermektedir (Tiryaki ve Mengüllüoğlu, 2016; Graham, 2009). Ancak öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler normal akranlarına kıyasla yazma hatalarını çok daha sık yapmaktadırlar ve yaptıkları hataları daha uzun dönem devam ettirmektedirler.

Öğrencilerin yaptıkları yazma hatalarının sınıf seviyesi ilerledikçe sonlanmadığını, azalarak devam ettiği görülmektedir. Yazma güçlüklerinin küçük sınıflardan itibaren başlayarak üniversiteden mezun olunduktan sonra da devam ettiği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bunun nedeni olarak daha çok yazma eğitimine ayrılan sürenin sınırlı olması gösterilmektedir (Graham, 2006; Santangelo, 2014). Türkiye’de yazma eğitimi ilk okuma yazma dönemiyle başlamaktadır. İlerleyen sınıflarda yazma öğretimine ayrılan zaman azalmaktadır. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin yazma güçlüklerine ve öğretimsel uygulamalarına yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olmasını da bu sorunun nedenleri arasında göstermektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014).

Genel olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencileri konu edinen araştırmalar bu çocuklara mümkün olduğunca erken müdahale edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Çayır ve Koçbeker, 2010; Çayır ve Balcı, 2017). Özellikle ilkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere uygun verilen eğitim yapılan yazma hatalarını azaltacaktır. Ancak sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere uygun eğitsel uygulamalarda kendilerini eksik hissediyor olmaları yapılan araştırmalarda karşılaşılan bir gerçektir (Bayar ve Üstün, 2017; Balcı, 2017; Tiryaki ve Mengüllüoğlu, 2016). Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulanacak eğitim programlarına yönelik destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı vardır. Öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere verecekleri yazma eğitiminde yetkin olabilmelidir.

Bu konuda yeterli bilgiye sahip olan öğretmenin; öğrencinin okuma ve yazma ihtiyaçlarına ilişkin uygun yöntemleri uygulayacağı, zamanında müdahale ile sorunun büyümesini engelleyebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2017). Bu çalışmada da öğrenme güçlüğü olan bireylerin yazma güçlüğü yaşadıkları ve bu güçlüklerin üstesinden gelmekte zorlandıkları, gerekli eğitim desteği sağlanmadığında sorunlarının ileriki sınıflarda da devam ettiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin üniversitede bile yazma hataları yaptıklarını göstermektedir (Connelly, Campbell, MacLean ve Barnes, 2006; Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens ve Brysbaert, 2013). Öğrencilerin yaşadıkları yazma güçlüklerinin giderilmesi için desteklenmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154.
- Ateş, S, Çetinkaya, Ç &Yıldırım, K. (2014). 3. sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Balcı, E. (2017). Okuma güçlüğü çeken / disleksili öğrencilerin yazılı anlatım becerileri düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 91-116.
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B., Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 244-260.
- Childress, A. (2011). *Understanding writing problems in young children: Contributions of cognitive skills to the development of written expression*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.

- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29, 175–196.
- Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilköğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Çayır, A. & Koçbeker E., B. (2010). Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1764-1776.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 73, 147-164.
- Graham, S. (2006b). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2009/2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 20-27.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., Harris K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21, 49-69. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z>
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally linked to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 93, 620-633. Is handwriting causally linked to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 93, 620-633.
- Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Laung, H.W.H., & Li-Tsang, C.W.P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities* 32, 1745–1756. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.001>
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- McCloskey M, and Rapp B. (2017). Developmental Dysgraphia: An Overview and Framework for Research. *Cognitive Neuropsychology*, 34(3-4), 65–82. <https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1369016>.
- McCutchen, D. (2006). *Cognitive factors in the development of children's writing*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115130). New York, NY: Guilford Press.
- Medwell, J., & Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know?. *Literacy*, 41, 10-15. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00453.x>
- Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology*, 96, 337-346. Speech

- recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology*, 96, 337-346.
- Santangelo, T. (2014). Why is Writing So Difficult for Students with Learning Disabilities? A Narrative Review to Inform the Design of Effective Instruction. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(1), 5-20.
- Tiryaki, E& Mengüllüoğlu, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Tutarlılıkla İlgili Yaşadığı Sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 271-285.
- Tops, W., Callens, C., Van Cauwenbergh, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705-720.
- Westwood, Peter S. (2013). Learning and Learning Difficulties: Approaches to Teaching and Assessment. *Taylor & Francis*.

Extended Summary

This study was carried out to determine the writing difficulties of students with learning difficulties in primary school. For this purpose, firstly, students with learning disabilities who were attending primary school education in Aksaray were identified. Working towards this aim; It is hoped that it will make it easier for teachers, parents, and other school personnel to understand and analyze the writing difficulties experienced by students with learning disabilities. Thus, by obtaining more effective training opportunities, the targeted success can be achieved.

This study was conducted to determine the writing difficulties of students with learning disabilities; It is in the descriptive scanning model. Survey models are research approaches that aim to describe an existing situation as it exists (Karasar, 2006). The data were analyzed using the content analysis method. The study group of the research consists of students with learning disabilities who study in primary schools in the city of Aksaray and can be reached through purposeful sampling. Aksaray is one of the cities in Türkiye with a good socio-economic level. The study was conducted with 70 students (40 boys, 30 girls) selected from 4 different schools.

"Written Expression Problem Inventory" and "Writing Form" developed by the researchers were used to determine students' writing difficulties. In the Written Expression Problem Inventory, writing difficulties were examined in two parts, contextually and mechanically, in line with the relevant literature. While evaluating the texts created by students with learning disabilities, when a problem was encountered, the researchers discussed among themselves which category the problem was in and recorded it in the relevant section of the inventory. The Writing Form was used to enable students to create texts. A two-stage study was conducted to select the topic for the writing form. First, three different topics were prepared by the researchers. These topics have been determined according to the students' levels so that they can express themselves easily. In the second stage, the writing form was finalized by taking expert opinions on the three determined topics. The topic, determined by taking expert opinions, is as follows: "Can you tell us about your favorite game with its rules?"

Statistical Program for Social Sciences (SPSS, version 15) was used for data analysis. While collecting data, records were taken and students' performances were noted. The information obtained was analyzed and interpreted. Descriptive data are presented using frequency and percentage distributions.

According to the results of the study, it was determined that the writing problem with the highest percentage in the texts examined was "Lack of continuity of ideas" (85.71%). Other problems that follow this problem with a high percentage are "Not ensuring event-time harmony" (81.42%), "Not establishing a cause-effect relationship" (78.57%) and "The main idea of the text is not clear and understandable" (It is seen that it is 74.28%). However, it was determined that the least common problems were "Lack of content-topic compatibility" (58.57%) and "Not determining the appropriate title for the content" (42.85%). As can be seen from the mistakes made, it is seen that students make many mistakes in terms of content.

It was determined that the writing problem with the highest percentage in the examined texts was "Not paying attention to punctuation marks" (94.28%). Other problems that follow this problem with a high percentage are "The page layout does not look aesthetic" (87.14%), "The readability level is low" (85.71%) and "The font size is not appropriate (small or large). " (82.85%). However, it was determined that the least common problems were "Inadequate adjustment of margins" (78.57%), "Inadequate adjustment of line spacing" (67.14%) and "Ineffective use of text blocks within the text" (61.42%). As can be seen from the mistakes made, it is seen that students make many mechanical writing mistakes.

It is seen that the writing errors made by students do not end as the grade level progresses, but continue to decrease.

In general, research on students with learning disabilities emphasizes that these children should be intervened as early as possible. Appropriate education, especially for students with learning disabilities in primary school, will reduce writing errors. However, it is a fact encountered in the research that classroom teachers feel they are lacking in appropriate educational practices for students with learning difficulties. Classroom teachers need support education services for educational programs to be implemented for students with learning difficulties.

In this study, it is seen that individuals with learning disabilities experience writing difficulties and have difficulty overcoming these difficulties, and their problems continue in later grades when the necessary educational support is not provided. Studies show that students make writing mistakes even in college. Students need to be supported to overcome their writing difficulties.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1833-1854, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ORTAOKULLARDA OKUL YAŞAM KALİTESİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ***

İsmail GÜRLER**

Özden DEMİR***

Geliş Tarihi: 22 Eylül 2023

Kabul Tarihi: 26 Ekim 2023

Öz

Araştırmada, okul yaşam kalitesini etkileyen demografik faktörler incelenmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesiyle temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) başarı puanları arasındaki ilişkiye de bakılmaktadır.

Kars ili merkez ilçesindeki ortaokullarda öğretim gören öğrenciler araştırmanın evreni oluştururken, örneklemse bu evrenden yansız seçilen 658 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışmada Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğiyle veriler toplanmıştır. Veriler analiz edilirken okul yönetimi boyut normal bir dağılım gösterdiğinden parametrik testlerle analiz edilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular ve statü boyutlarıysa nonparametrik testlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre toplam, okul yönetimi, öğrenciler ve öğretmenler boyutlarında; sınıf değişkeninde toplam, statü, öğretmenler ve okula yönelik duygularda anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.

TEOG başarı puanlarıyla OYK'nın öğretmenler boyutunda anlamlı ve negatif yönde ilişki bulunmaktadır. Öğrenciler boyutundaysa anlamlı bir ilişki görülmemektedir. TEOG başarı puanlarıyla toplam, okul yönetimi ve okula yönelik duygularda negatif yönde bir ilişki görülmektedir. Ancak statü boyutunda anlamsız bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul kültürü, okul yaşam kalitesi, öğrenci

**INVESTIGATION OF SCHOOL QUALITY OF LIFE IN
SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES**

Abstract

In the study, demographic factors affecting the quality of school life were examined. In addition, the relationship between the quality of school life and the transition from basic education to secondary education (TEOG) success scores is also examined.

While the students studying in secondary schools in the central district of Kars province constitute the universe, the sample consists of 658 students selected impartially from this universe. In the study, data were collected with

* 2019 yılında ikinci yazarın danışmanlığında Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri EPÖ Ana Bilim Dalında yapılmış “Ortaokullarda okul yaşam kalitesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı; Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ismailgurler36@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, oooozden@gmail.com.

the School Life Quality Scale. While analyzing the data, the school management size was analyzed with parametric tests since it showed a normal distribution. Teachers, students, feelings towards school and status dimensions were analyzed with nonparametric tests. As a result of the research, a significant difference was observed in teachers, students, school administration and total scores according to the gender variable. According to the class variable, there was a significant difference in teachers' feelings towards school, status and total scores. According to the school variable, there was a significant difference in the sub-dimensions of teachers, students, feelings towards school, and school management.

While there is a significant and negative relationship between TEOG success scores and the teachers' dimension of the school life quality scale, there is no significant relationship in the students' dimension. While there is a negative relationship between TEOG success scores and feelings towards school, school management and total dimensions, there is an insignificant relationship in the status dimension.

Keywords: School culture, quality of school life, student.

Giriş

Öğrenme ve öğretim süreci hayat boyu devam eden bir yapıdır. Öğrenenin aktif katılımcı bir öğrenen olması ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi yaşam boyu gelişim için önemlidir. Bu hayat boyu devam eden öğrenme sürecinde öğrenenlerin demokratik hak ve özgürlüklerini bilen, bağımsız öğrenip kendini geliştiren, değişime uyum sağlayan ve bunu yaşantılarına aktaran bir farkındalık düzeyine ulaşmaları 21.yüzyılın en temel özelliklerindedir. Bu özelliklerin kazandırılmasında okul içi ve dışı öğrenme ve öğretim ortamlarına büyük sorumluluklar düşmekte olup eğitim kurumları, nitelikli öğrenenler yetiştiren birer atölye gibidir. Dolayısıyla eğitim alanında yapılan farklı uygulamalar toplumun tamamını yansıtır. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim faaliyetleri, yalnızca iç paydaşlarını değil, hem de toplumun tamamını etkileyen bir dönüşümdür. Bu nedende, eğitim sürecinde yapılan etkinlik ve faaliyetlerin kalitesinin yükselmesi toplumsal refahının da yükselmesine önemli bir katkı sağlar. Günümüzde eğitimde yapılan farklı kalite gelişim faaliyetleri, uluslararası örgütlerince de desteklenmektedir. Çünkü eğitim kurumları yoluyla da yetişen öğrenmeyi öğrenen bireyler, okulun yaşam kalitesinin yükselmesine katkı sağlayacaktır. Bu ise araştırmacı, değişimin gelişim yönüne açık öğrenenleri de beraberinde getirecektir. Ayrıca okul yaşam kalitesinde devamlılığının sağlanması, daha nitelikli öğrenenlerin yetişmesine katkı sağlayacağı gibi toplumsal huzuru da beraberinde getirebilir.

Okullar öğrenme ve öğretim sürecinin devam ettiği temel kurumlardır. Okullardaki eğitimsel hizmetin kalitesinin yükselmesi öğrenenlerde ve diğer paydaşlardaki gelişimi de beraberinde getirecektir. Bu nedenle öncelikle okulun hizmet yapısı ve bu durumu etkileyen unsurların tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada ise okul yaşam kalitesi (OYK) ön plana çıkan bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda geçirirler ve bu da okulu onların refahı için temel bir bağlam haline getirmektedir (Kiuru, Wang, Salmela-Aro, Kannas, Ahonen, Hirvonen, 2020; Powell, Graham, Fitzgerald, Thomas, White, 2018). Okul bu yapıda sadece akademik bilgi edinmek için değil, farklı becerileri öğrenmek için de ayrıcalıklı bir bağlamdır. Bu nedenle okul, öğrencilerin refahını etkileyen sosyal ilişkileri ve psikososyal gelişimi desteklemektedir (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, Luhmann, 2018) ki bu süreçte okul yaşamının olumlu etkisi oldukça önemlidir. Yaşam kalitesinde yer alan unsurların niteliğinin artması bireylerin daha nitelikli öğrenenler olmasını beraberinde getirir. Bu

doğrultuda karşımıza önemli bir kavram olarak yaşam kalitesi kavramı çıkar. Dünya Sağlık Örgütüncü yaşam kalitesi, “bireyin kendi amaç, beklenti, standart ve ilgi alanlarına göre kültür ve değerler sistemi içerisinde kendi yaşamını algılaması” olarak ele alınmaktadır. Genel olarak yaşam boyu iyilik halinin deneyimlere dayalı olarak ele alınmasını kapsayan terimde De Benedictis, Selvaggio, De Benedictis (2004) “bireyin yaşamında etkin rol oynayan aile, arkadaşlar, eğitim ortamı, boş zaman ...gibi” öğeleri ele alınmaktadır. Yaşam kalitesinin okullarda da yükselmesi okulun örtük programı açısından da oldukça önemlidir. Bu bağlamda OYK'nin öğrenenin yaşam kalitesini yükselten birçok boyutları bulunmaktadır. Bu doğrultu da değişik boyutlarının ön planda olduğu tanımlar farklı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Günalan (2018)'da göre okul içerisindeki tüm insanları etkileyen bir öğe, Önal ve Ekici (2012)'de iletişimin en önemli kaynağı olarak okul yaşam kalitesi yer almaktadır. Demirtaş ve Ekmekyapar (2012)'da ise farklı başarıların temel bir öğesi olarak ele alınırken Sarı ve Cenkseven (2008)'deyse okul yaşam kalitesi öğrencileri okula bağlamada etkili bir araçtır. Karabey (2017)'da okul kültürünün bir sonucuken, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015)'ndaysa okul yaşam kalitesi, yaşamdan alınan memnuniyettir. Maelin ve Linnakyla (2001)'da ise okul yaşam kalitesi okul memnuniyet düzeyiyle öğrenen-öğretmen etkileşimi ilişkisinden belirlenmektedir.

Okul bağlamına göre, yaşam kalitesinin öznel tanımları farklılık gösterse de çoğu tanım, (a) öğrencilerin okuldan memnuniyeti (Linnakyla, 1996), (b) akademik başarının ve/veya sorumluluk duygusunun teşviki (Roeser, Eccles, Sameroff, 2000; Watson, Keith, 2002), (c) öğretmen-öğrenci ilişkisi (Jeffrey, Auger, Pepperell, 2013; Mansour, Kotagal, Rose, Ho, Brewer, Roy-Chaudhury, DeWitt, 2003), (d) okul çalışmalarına bağlılık (Linnakyla, 1996), (e) sosyal ilişkiler ve iklim (Jiang, Huebner, Siddall, 2013; Schalock, Bonjam, Verdugo, 2008) ve (f) okulun ve sınıfın fiziksel ortamı (Weintraub, Bar-Haim Erez, 2009) gibi boyutları içermektedir. Böyle bir süreçte okul yaşam kalitesi eğitim sürecinde kalite ve verim artışı için (Linnakyla ve Brunell, 1996) etkili bir unsur olarak değerlendirilebilir. Okul yaşam kalitesi, bireyin demografik özelliklerinden, toplum ve fiziksel öğelerden etkilenmektedir. Nitekim yurtiçi alan yazında yer alan araştırmalar da (Nurgül ve Altun, 2020; Bayram, 2019; Öztürk ve Öksüz, 2019; Alsaç ve Özgen, 2019; Bolat, 2019; Puka, 2021; Kırnık, Özkul, Dönük, Altunkaynak ve Altunhan, 2021; Günalan, 2018; Karabey, 2017; Argon ve İsmetoğlu, 2016; Ayık ve Akdemir, 2015; Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Kesici ve Türkoğlu, 2012; Demir, Kaya ve Metin, 2012; İnal ve Sadık, 2011; Bilgiç ve Sarı, 2010; Durmaz, 2008; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Özdemir, 2006) okul yaşam kalitesini etkileyen faktörlere odaklanmaktadır.

Yaş ve cinsiyet, öğrencilerin genel olarak yaşam kalitelerine ve özellikle de okul yaşam kalitelerine ilişkin algılarını etkileyen sıklıkla tespit edilen iki faktördür. Birçok araştırmacı, öğrencilerin yaşlandıkça okul yaşam kaliteleri veya okuldaki memnuniyet algılarının azaldığını bildirmiştir (Weintraub, Bar-Haim Erez, 2009; Ghotra, McIsaac, Kirk, Kuhle, 2016). Cinsiyetin rolüne ilişkin bulgularsa çelişkilidir. Bazı araştırmacılar cinsiyetin okul yaşam kalitesi üzerinde hiçbir etkisi olmadığını bulurken (Weintraub, Bar-Haim Erez, 2009) diğerleri kızların okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının erkeklerden daha iyi olduğunu bildirmektedir (Liu, Mei, Tian, Huebner, 2016). Bu nedenle yaş ve cinsiyet, okul yaşam kalitesi çalışmalarında dikkate alınması gereken önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazınında OYK'de etkisi olan belirleyici özelliklerin sosyo ekonomik durum, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi öğeler olduğu ortaya konulmuştur (Qi, Zhang, Nie, Xiao, Wang & Du, 2020; Guedes, Cerqueira, Gaspar, Gaspar, Moreno & De Matos, 2023; Kilic & Yaman, 2023; Cox, Messiah & Knell, 2023). Bu değişkenler

öğrenenlerin düşünsel kültürünü ve yaşam kalitelerini de etkileyen unsurlardır. Benzer şekilde Bronfenbrenner (1977)'ın biyoekolojik sistemler kuramında da süreç, zaman, bağlam ve birey etkileşiminde, kişisel değişkenler ve buldukları sosyal ortamın öğrenenin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi (Akt; Santrock, 2011) olduğu vurgulanmaktadır.

Alan yazın taramasında okul yaşam kalitesi ile bir çok farklı değişkenin (cinsiyet, sınıf, yaş, akademik başarı, motivasyon, okul, kaygı, iyi oluş hali) ilişkilerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Bilgiç ve Sarı, 2010; Sarı, 2012; Erden ve Erdem, 2013; Eerola ve Eerola, 2014; Aliyev ve Tunç, 2015; Ghotra, McIsaac, Kirk & Kuhle, 2016; Karabey, 2017; Günalan, 2018; Lo, 2021; Lassander, Hintsanen, Suominen, Mullola, Vahlberg & Volanen, 2021; Botelho, Cerqueira, Gaspar, Gaspar, Calado & Gaspar de Matos, 2021; Guedes, Cerqueira, Gaspar, Gaspar, Moreno & De Matos, 2023; Kilic & Yaman, 2023). Ancak OYK boyutlarının, cinsiyet, sınıf ve okul değişkenlerini bir arada ele alan ve OYK boyutlarıyla TEOG sınav başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Buna ek olarak günümüzde yer almayan TEOG sınavının Türk eğitim sistemine okul yaşam kalitesi bağlamında da etkileri olmuştur. Nitekim Illich (2016)'de öğrencilerin farklı düzeylerde sosyoekonomik statülerinin bazı durumlarda eğitimsel sıkıntıları beraberinde getireceğini ve gerekli eğitim imkanlarına sahip olamamanın öğrencilerin akademik performanslarına da yansıtacağını belirtmektedir. Bu bağlamda TEOG gibi bir sınavla sosyal sermaye boyutunda eşit imkanlara sahip olmayan öğrencilerin belli okullara yerleşmesi, bu sürecin yansımalarını ileri ki yıllarda gösterebilir. Buna ek olarak okulun demokratik ve düşünsel bir kültür olma bağlamını da bulunduğu sosyal çevre, öğrenenlerin sınıf ve cinsiyet gibi özellikleri okuldaki yaşam kalitesini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Okulun yaşam kalitesi yaşan bir kültürdür ki bu kültürdeki örtük ve açık programa yapılacak dokunuşlar öğrenci başarısında da kendini gösterecektir. Nitekim Raboteg-Šarić, Šakić & Brajša-Žganec (2009)'de okul yaşam kalitesinin değerlerde ve sosyal çevredeki farklı düzenlemelerinin (program dışı etkinlikler, gezi, sanat, bilim ve sosyal etkinlikler) öğrencilerin sınav ve akademik başarılarında olumlu etki yarattığını belirtmektedir. Dolayısıyla okul yaşam kalitesinin gelişmesi öğrenenler için öğretmenlerle ilişkilerde, öğrencilerin birbiriyle ilişkilerinde, demokratik ve düşünsel bir kültür oluşturmasında ve öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yansımalar gösterecektir. Benzer şekilde okul yönetiminin paylaşımcı bir demokratik kültür öğrencilerin sosyal sermayelerine yansıyan dokunuşları, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarındaki gelişimlerinde katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırma, okul yaşam kalitesinin oluşturulması ve yönetilmesinde, hangi değişkenlere odaklanması gerektiği konusunda da bir çerçeve oluşturması bakımından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda okulun daha yaşanılabilir hale gelmesinde oluşturulacak demokratik ve düşünsel kültür ortamı, öğrencilerin okulu sahiplenip içselleştirmesinde belirleyici bir rol üstlenecektir. Nitekim Guedes, Cerqueira, Gaspar, Gaspar, Moreno & De Matos (2023)'da derslerini, ders aralarını ve okul tatillerinin yanı sıra okulu, arkadaşları ve öğretmenlerini seven ortalamının üzerinde yaşam kalitesi algısına sahip olan ergenlerin, akademik başarı konusunda daha iyi bir algıya sahip olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ilgili ergenler okul ödevleriyle ilgili daha az baskı hissedip okulla ilgili daha az endişe veya zorluk yaşadığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Buna ek olarak akranları ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurmaları ve okul ortamında daha iyi bir güvenlik algısına sahip olmaları onların sınav performanslarına da yansıtacaktır. Bu durumsa TEOG gibi bir sınavda gösterecekleri performansla yansıtılabilecektir. Bu bağlamda çalışmada okul yaşam kalitesi ve TEOG sınav performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak belirmektedir. Ayrıca farklı araştırma sonuçları

(Mínguez, 2020; Guedes, Cerqueira, Gaspar, Gaspar, Moreno & De Matos, 2023) ergenlerin okul yaşam kalitesinin, cinsiyet ve yaş gibi sosyodemografik özellikler gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda cinsiyet ve yaş gibi bir değişkenin okul yaşam kalitesindeki etkisine bakılması alana getireceği katkı bakımından önemlidir. Nitekim literatürde de Liu ve arkadaşları (2016) kızların erkeklere göre okul doyumlarının daha yüksek olduğunu belirterek bu doyumun farklı cinsiyet ve yaş gruplarında daha da yükseltilmesinde ve okul yaşam kalitesinin artırılmasında belli düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda cinsiyet gibi bir değişkenin okul yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak belirmiştir.

Yine yapılan literatür taramasında, okul yaşam kalitesi algılarıyla TEOG başarı puanlarını arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır ki bu da çalışmayı değerli kılan bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gerekçelerden hareketle araştırma da ortaokul öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyeti, sınıfı ve öğrencilerin devam ettikleri okul) göre incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarıyla TEOG başarı puanı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1. Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada, okul yaşam kalitesi algısıyla kişisel değişkenler (cinsiyeti, sınıfı ve öğrencilerin devam ettikleri okul) ve ortaokul öğrencilerinin TEOG ders başarı puanları ve okul yaşam kaliteleri ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca TEOG başarı puanlarıyla okul yaşam kalitesi arasındaki korelasyonda incelenmiştir.

1.1. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırma çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kars ili Merkez ilçesi belediye sınırları içerisinde bulunan üç ortaokuldaki beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmuştur (n=1528). Bu evrenden küme örnekleme yöntemi orantısız olarak seçilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan Kars ili Merkez ilçesi belediye sınırları içerisinde bulunan tüm ortaokullardan oluşturulan kümelerden merkeze olan uzaklıklarına bağlı olarak üç ortaokul belirlenmiştir. Her ortaokulun beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan ikişer şube seçilmiş, bu şubelerde öğrenime devam eden 658 öğrenci random şekilde ($n_{5.sınıf}=180$, $n_{6.sınıf}=175$, $n_{7.sınıf}=148$, $n_{8.sınıf}=155$) araştırmada örneklem olarak yer almıştır. Örneklem ilişkin bilgiler Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1: Örneklem Sınıf, Cinsiyet ve Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Okul	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Sınıf		Cinsiyet			
			Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)		
Birinci ortaokul	262	39,8	5. sınıf	180	27,4	Erkek	339	51,5
İkinci ortaokul	200	30,4	6. sınıf	175	26,6	Kız	319	48,5
Üçüncü ortaokul	196	29,8	7. sınıf	148	22,5			
Toplam	658	100	8. sınıf	155	23,6			
			Toplam	658	100	Toplam	658	100

Tablo 1’e göre birinci ortaokuldan n:262, ikinci ortaokuldan n:200 ve üçüncü ortaokuldan n:196 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin %27,4’ü beşinci sınıf öğrencisi, %26,6’sı

altıncı sınıf öğrencisi, %22,5'i yedinci sınıf öğrencisi ve %23.6'sıysa sekizinci sınıf öğrencisidir. Cinsiyetlerine göre %51,5'inin erkek ve %48,5'i ise kız öğrencidir.

1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma da dört (sınıf, cinsiyet, ailelerin aylık geliri ve okul türü) maddeden oluşan kişisel bilgi formu ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) kullanılmıştır.

1.2.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)

OYKÖ, Sarı (2012) tarafından geliştirilen ve ilköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini ölçen bu ölçekte beşli likert tipi değerlendirme yapılmıştır. Sarı (2012) tarafından geliştirilen OYKÖ'nin Cronbach Alpha değerleri; öğretmenler boyutunda 0.83, öğrenciler boyutunda 0.80, okula yönelik duygular boyutunda 0.82, okul yönetimi boyutunda 0.77, statü boyutunda 0.69 ve toplamda 0.94 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha değerleri; öğretmenler boyutunda 0.81, öğrenciler boyutunda 0.79, okula yönelik duygular boyutunda 0.80, okul yönetimi boyutunda 0.75, statü boyutunda 0.70 ve toplamda 0.82 bulunmuştur.

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma veriler 2014-2015 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde toplanmış ve betimsel analizle veriler analiz edilmiştir. Verilerin normalliği incelenirken Kolmogorov Smirnov testinden yararlanılmıştır. İlgili değerlerin incelenmesinden sonra, okul yönetimi boyut normal bir dağılım gösterdiğinden parametrik testlerle analiz edilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular ve statü boyutlarıysa nonparametrik testlerle analiz edilmesi gerektiğini göstermiştir. Bu doğrultuda okul yönetimi boyutunun cinsiyete göre fark analizi bağımsız gruplar t testi ile analiz edilirken, diğer boyutlardaysa Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Okul Yönetimi boyutunun öğrencilerin sınıf ve okul türü değişkenlerine göre farkı One Way ANOVA testiyle yapılmıştır. Diğer boyutlarındaysa farka Kruskal Wallis testiyle bakılmıştır. OYK boyutları ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman's Rho Korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

2. Bulgular

2.1. Okul Yaşam Kalitesi Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre OYKÖ'nin Mann Whitney-U Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sıra Ort. sd	Z	P
Öğretmenler	Erkek	339	28.76	7.65	302.78		
	Kız	319	30.86	7.51	357.89	1	3.721 0.000*
	Toplam	658	33.32	8.43			
Öğrenciler	Erkek	339	22.83	8.63	310.39		
	Kız	319	24.52	8.26	349.81	1	2.660 0.008*
	Toplam	658	23.65	8.49			
Okula Yönelik Duygular	Erkek	339	26.53	8.12	316.98		
	Kız	319	27.71	7.92	342.80	1	1.743 0.081
	Toplam	658	27.10	8.04			
Statü	Erkek	339	18.08	6,27	335.64		
	Kız	319	17.84	5,85	322.97	1	0.855 0.392
	Toplam	658	17.97	6,06			
TOPLAM	Erkek	339	110.33	20.89	307.29		
	Kız	319	115.89	18.80	353.10	1	3.089 0.002*
	Toplam	658	113.03	20.08			

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları, öğretmenler, öğrenciler, toplam boyutlarında cinsiyette anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Ancak okula yönelik duygular, statü boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Okul yaşam kalitesi algılarının okul yönetimi boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Okul Yönetimi Algısına İlişkin T-Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Okul Yönetimi	Erkek	339	10.70	3.46			
	Kız	319	11.30	3.29	656	-2.275	0.023*
	Toplam	658	10.99	3.39			

*p<0.05

Tablo 3'e göre cinsiyet açısından öğrencilerin okul yönetimi boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(656)}=-2.275$; p<.05) ki bu farklılaşma kız öğrencilerin lehinedir.

2.2. Okul Yaşam Kalitesi Algısının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının sınıf değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Sınıfa Göre OYKÖ Boyutlarının Kruskal Wallis Testi Bulguları

	Sınıfı	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	sd	X ²	P	U
Öğretmenler	5. sınıf	180	31.31	7.75	373.42				
	6. sınıf	175	29.67	7.77	328.26				
	7. sınıf	148	28.99	7.14	303.51	3	15.054	0.002*	5>7
	8. sınıf	155	28.87	7.64	304.72				
	Toplam	658	33.32	8.43					
Öğrenciler	5. sınıf	180	23.57	8.91	326.56				
	6. sınıf	175	23.67	8.28	332.94				
	7. sınıf	148	23.04	8.99	311.58	3	2.607	0.456	
	8. sınıf	155	24.30	7.73	346.15				
	Toplam	658	23.65	8.49					
Okula Yönelik Duygular	5. sınıf	180	29.27	8.13	383.03				
	6. sınıf	175	26.70	7.93	320.47				5>6
	7. sınıf	148	26.04	7.76	302.21	3	20.634	0.000*	5>7
	8. sınıf	155	26.04	7.91	303.59				
	Toplam	658	27.10	8.04					
Statü	5. sınıf	180	19.62	6.39	377.59				
	6. sınıf	175	17.84	5.63	328.05				5>6
	7. sınıf	148	17.27	6.01	309.46	3	18.492	0.000*	6>8
	8. sınıf	155	16.87	5.86	294.43				
	Toplam	658	17.97	6.06					
Toplam	5. sınıf	180	118.76	21.32	382.99				
	6. sınıf	175	111.96	20.22	322.12				5>6
	7. sınıf	148	109.65	18.95	295.02	3	21.257	0.000*	5>7
	8. sınıf	155	110.81	18.20	308.64				5>8
	Toplam	658	113.03	20.08					

*p<0.05

Sınıf değişkeninde okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, statü, toplam boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<.05). Mann Whitney-U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalarda öğretmenler, okula yönelik duygular, statü ve toplam boyutlarında beşinci sınıf lehine farklar olduğu görülmüştür. Ancak Tablo 4 incelendiğinde, okul yaşam kalitesinin öğrenciler boyutunda sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık yer almamaktadır (p>.05).

Öğrencilerin okul yönetimi boyutuna ilişkin algılarının sınıf değişkenindeki ANOVA sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: Sınıf Değişkenine Göre Okul Yönetimi Algısına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

Sınıfı	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Okul Yönetimi 5. sınıf	180	11.23	3.52					
6. sınıf	175	10.51	3.37					
7. sınıf	148	10.99	3.10	60.249	3	20.083	1.753	0.155
8. sınıf	155	11.25	3.50	7493.800	654	11.458		
Toplam	658	10.99	3.39	7554.049	657			

*p<0.05

Sınıf değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin okul yönetimine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşma yer almamaktadır (p>.05).

2.3. Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algının Gidilen Okul Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerin gittikleri okul değişkenine göre okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6: OYKÖ Boyutlarının Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Bulguları

	Okul	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	sd	X ²	P	U
Öğretmenler	Birinci Ortaokul	262	30.52	7.63	342.01				
	İkinci Ortaokul	200	28.23	8.07	349.14	2	10.622	0.005*	1>2
	Üçüncü Ortaokul	196	30.37	7.17	292.74				
	Toplam	658	33.32	8.43					
Öğrenciler	Birinci Ortaokul	262	24.99	8.77	304.73				
	İkinci Ortaokul	200	23.89	8.97	358.72	2	9.243	0.010*	1>3
	Üçüncü Ortaokul	196	22.45	7.73	332.80				
	Toplam	658	23.65	8.49					
Okula Yönelik Duygular	Birinci Ortaokul	262	24.59	7.53	369.60				
	İkinci Ortaokul	200	27.38	8.53	268.66	2	32.593	0.000*	3>1 2>1
	Üçüncü Ortaokul	196	28.80	7.57	337.98				
	Toplam	658	27.10	8.04					
Statü	Birinci Ortaokul	262	17.73	6.45	350.07				
	İkinci Ortaokul	200	17.40	6.49	318.70	2	5.197	0.074	
	Üçüncü Ortaokul	196	18.58	5.36	313.03				
	Toplam	658	17.97	6.06					
Toplam	Birinci Ortaokul	262	112.07	19.65	351.71				
	İkinci Ortaokul	200	111.13	23.27	316.18	2	5.964	0.051	
	Üçüncü Ortaokul	196	115.18	17.55	313.41				
	Toplam	658	113.03	20.08					

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular boyutlarında gidilen okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır (p<.05). Mann Whitney-U'e göre öğretmenler boyutunda birinci ve ikinci ortaokul arasında birinci ortaokul lehine bir farklılaşma vardır. Öğrenciler boyutundaysa birinci ve üçüncü ortaokul arasında birinci ortaokul lehine farklılaşma bulunmaktadır. Okula yönelik duygular algılarındaysa üçüncü ve birinci ortaokul arasında üçüncü ortaokul lehine ve ikinci ve birinci ortaokul arasında ikinci ortaokul

lehine bir farklılaşma görülmektedir. Ancak statü ve toplam boyutlarında gidilen okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($p>.05$).

Ortaokul öğrencilerinin okul yönetimine ilişkin algılarına dair ANOVA analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Gidilen Okul Değişkeninin Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yönetimi Boyutu Algılarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

	Okul	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	T
Okul Yönetimi	Birinci Ortaokul	262	10,54	3,59						
	İkinci Ortaokul	200	10,91	3,46	84.981	2	42.491	3.726	0,025	3>1
	Üçüncü Ortaokul	196	11,39	3,13	7469.068	655	11.403			
	Toplam	650	10,99	3,39	7554.049	657				

* $p<0.05$

Tablo 7’de okul yaşam kalitesinin okul yönetimi boyutu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($p<.05$). Scheffe testiyle yapılan ikili karşılaştırmalarda ortaokul öğrencilerinin okul yönetimi boyutuna ilişkin algıları üçüncü ortaokul lehinedir.

2.4. Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Başarı Puanlarıyla Okul Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarıyla TEOG ders başarı puanları arasındaki analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Ders Başarı Puanları ve Okul Yaşam Kaliteleri Ortalamaları

Okulun Adı	Birinci Ortaokul	İkinci Ortaokul	Üçüncü Ortaokul
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Türkçe Dersi Okulun Başarı Ortalaması	68.50	52.36	61.74
Matematik Dersi Okulun Başarı Ortalaması	44.88	28.44	38.74
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Okulun Başarı Ortalaması	83.64	75.93	84.33
Fen ve Teknoloji Dersi Okulun Başarı Ortalaması	60.71	50.00	60.30
T.C. İnkılap Tarihi Dersi Okulun Başarı Ortalaması	59.88	46.00	61.13
Yabancı Dil Dersi Okulun Başarı Ortalaması	49.02	38.00	45.21
Tüm Dersler Genel Okulun Başarı Ortalaması	61.11	48.46	58.57
Öğretmenler	3.32	3.33	3.22
Öğrenciler	3.51	3.22	3.36
Okula Yönelik Duygular	3.06	3.03	3.11
Okul Yönetimi	3.10	2.95	2.90
Statü	3.80	3.51	3.63
Toplam	3.36	3.21	3.24

Tablo 8’de görüleceği gibi, okul yaşam kalitesinin boyut ortalamaları yüksek olan okulun birinci ortaokul olduğu görülmektedir. Birinci ortaokulun toplam başarı ortalamaları da ikinci ortaokul ve üçüncü ortaokula göre daha yüksektir.

Okul yaşam kalitelerinin sıralanması ve TEOG ders başarı puanlarındaki ilişki durumu Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9: Okul Yaşam Kalitelerinin Sıralanması ve TEOG Ders Başarı Puanları

Okulun Adı	Birinci Ortaokul	İkinci Ortaokul	Üçüncü Ortaokul
Matematik Dersi Okulun Başarı Ortalaması	1	3	2
Türkçe Dersi Okulun Başarı Ortalaması	1	3	2
Fen ve Teknoloji Dersi Okulun Başarı Ortalaması	1	3	2
Yabancı Dil Dersi Okulun Başarı Ortalaması	1	3	2
T.C. İnkılap Tarihi Dersi Okulun Başarı Ortalaması	2	3	1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Okulun Başarı Ortalaması	2	3	1
Tüm Dersler Genel Okulun Başarı Ortalaması	1	3	2
Başarı Sıralaması Ortalaması	1.29	3.00	1.71
Öğrenciler	1	3	2
Öğretmenler	2	1	3
Okul Yönetimi	1	2	3
Okula Yönelik Duygular	2	3	1
Statü	1	3	2
Toplam	1	3	2
Sıralama Ortalaması	1.33	2.50	2.17

Tablo 9'a bakıldığında okul yaşam kalitesi puan ortalama sıralamalarına göre birinci sırada olan birinci ortaokul başarı sıralama ortalamasında da birinci sıradadır. Okul yaşam kalitesi sıralamasında ikinci olan üçüncü ortaokul başarı sıralamasında da ikinci sırada, üçüncü sırada olan ikinci ortaokul ise yine başarıda üçüncü sırada yer almaktadır.

TEOG başarı puanlarıyla okul yaşam kalitesi arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10: TEOG Başarı Puanlarıyla Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Öğretmenler	r	1.000												
	p	.												
2. Öğrenciler	r	-.110**	1.000											
	p	.005	.											
3. Okula Yönelik Duygular	r	.456**	-.007	1.000										
	p	.000	.851	.										
4. Okul Yönetimi	r	.337**	-.128**	.366**	1.000									
	p	.000	.001	.000	.									
5. Statü	r	.365**	-.186**	.313**	.191**	1.000								
	p	.000	.000	.000	.000	.								
6. Toplam	r	.706**	.259**	.775**	.564**	.436**	1.000							
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.							
7. Türkçe	r	-.001	-.119**	.216**	.075	.093*	.083*	1.000						
	p	.975	.002	.000	.056	.017	.032	.						
8. Matematik	r	-.001	-.119**	.216**	.075	.093*	.083*	1.000**	1.000					
	p	.975	.002	.000	.056	.017	.032	.	.					
9. Din	r	-.115**	-.054	.143**	-.011	.040	-.005	.439**	.439**	1.000				
	p	.003	.167	.000	.782	.300	.902	.000	.000	.				
10. Fen	r	-.001	-.119**	.216**	.075	.093*	.083*	1.000**	1.000**	.439**	1.000			
	p	.975	.002	.000	.056	.017	.032	.	.	.000	.			
11. İnkılap	r	-.115**	-.054	.143**	-.011	.040	-.005	.439**	.439**	1.000**	.439**	1.000		
	P	.003	.167	.000	.782	.300	.902	.000	.000	.	.000	.		
12. Yabancı Dil	R	-.001	-.119**	.216**	.075	.093*	.083*	1.000**	1.000**	.439**	1.000**	-.001	1.000	
	P	.975	.002	.000	.056	.017	.032	.	.	.000	.	.975	.	
13. TEOG Başarı Puanı	R	-.098*	.073	-.094*	-.085*	-.058	-.088*	-.629**	-.629**	.422**	-.629**	.422**	-.098*	1.000
	P	.012	.061	.016	.030	.134	.024	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 10'da okul yaşam kalitesi toplam puanları ile Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil dersleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (p<.05). Okul yaşam kalitesi toplam puanlarıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve İnkılap Tarihi dersi arasında anlamlı ilişki görülmemektedir (p>0.05). TEOG başarı puanları ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin öğretmenler, okula yönelik duygular boyutunda, okul yönetimi, toplam boyutlarında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır (p<.05). Buna karşın TEOG başarı puanlarıyla okul yaşam kalitesi ölçeğinin öğrenciler, statü boyutlarındaysa anlamlı ilişki bulunmamaktadır (p>0.05).

3. Tartışma ve Sonuç

Çalışma sonuçlarına bakıldığında ortaokul öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları, öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi ve toplumda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p<.05$). Literatürde de (Günalan, 2018; Karabey, 2017; Zenciroğlu, 2017; Tunç ve Beşaltı, 2013; Karalar, 2017; Dönmez, 2016; İnal ve Sadık, 2011) cinsiyet değişkeninde okul yaşam kalitesinin anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar yer almaktadır ki bu durum araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bunun nedenleri arasında ortaokul öğrencilerinin öğretmenleri, arkadaşları ve okul yönetimiyle girecekleri olumlu etkileşimleri ve okul kültürünü içselleştirip benimsemeleri etken olabilir. İlgili boyutlarda genel olarak kız öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu duruma araştırmanın yapıldığı bağlamın sosyal özellikleri neden olabilir. Kız çocuklarının okullaşma oranının yükselmesi için yapılan çeşitli faaliyetler (Örn. Haydi Kızlar Okula vb.) ve bu etkinliklerin olumlu sonuçları kız öğrencileri lehine okul yaşam kalitesine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olabilir. Kız öğrencilerin okul içi ve dışı farklı etkinliklere katılma motivasyonları, okula aidiyet, kendilerinin toplumda kabul görüp bir farkındalık yaratma istekleri bu farklılaşmaya neden gösterilebilir. Nitekim Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur (2006)'de okulun demokratik ve düşünsel iklimine kız çocuklarının daha duyarlı olduğunu belirtmektedir. Ancak okula yönelik duygular ve statü cinsiyete değişkeninde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Literatürde (Çevik, 2020; Aliyev ve Tunç, 2015; Ghotra, McIsaac, Kirk, Kuhle, 2015; Ilgan, Cengiz, Ata, Akram, 2015; Erden ve Erdem, 2013; Özdemir, Kılınç, Öğdem, Er, 2013; Sarı, 2012; Bilgiç ve Sarı, 2010) cinsiyet değişkenine göre okul yaşam kalitesinde anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği çalışmalarda yer almaktadır. Özellikle okula yönelik duygular ve statü boyutlarında anlamlı farklılık görülmemesinin nedenlerinden biri kız ve erkek öğrencilerin benzer sosyal bağlam deneyimlerine sahip olması olabilir.

Araştırmada sınıf değişkenine göre okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, statü, toplam boyuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). İkili karşılaştırmalarda ise öğretmenler, okula yönelik duygular, statü ve toplam boyutlarında beşinci sınıf lehine farklar olduğu görülmüştür. Beşinci sınıf lehine görülen bu farklılaşma da öğretmenin etkisi neden olabilir. Öğretmenlerin yeni başlayan ortaokul öğrencileriyle empatiye dayalı bir ilişkiyi kurması buna etken olabilir. Nitekim Meylani & Juwita (2020)'na göre de okulun öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve benimsenmesinde öğretmenin demokratik tutumlarının etkisine değinmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalarda (Günalan, 2018; Karabey, 2017; Dönmez, 2016; Ghotra vd, 2016; Gedik, 2014; Erden ve Erdem, 2013; Özdemir vd., 2013; Bilgiç ve Sarı, 2010; Sarı vd, 2007) alan yazında yer almaktadır. İlgili araştırmalarda da okul yaşam kalitesi boyutlarının sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Statü boyutu puanlarıysa en yüksek sekizinci sınıf öğrencilerinde, en düşükse altıncı sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Bunun temel nedeni ise öğrencilerin yaşları arttıkça kendilerini daha fazla bir toplumsal yapıya ait hissetme ve değerli görmeleri olabilir.

Ancak okul yaşam kalitesinin öğrenciler ve okul yönetimine ilişkin algı boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık yer almamaktadır ($p>.05$). Okulların yer aldığı sosyo ekonomik bağlamın bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Okul yönetimi boyutu puanları en yüksek beşinci sınıf öğrencilerinde, en düşük ise 8. sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Okula öğrencilerin zamanla alıştığı ve bunun neticesinde de yönetim etkisinin giderek daha az olduğu görülmektedir. Öğrenciler boyutu en fazla sekizinci sınıf öğrencilerinde, en az yedinci sınıf

öğrencilerinde görülmektedir. Bunu sebeplerinden biri öğrencilerin artık sekizinci sınıfta birbirlerine daha fazla alışmış olup birbirlerine karşı daha duyarlı davranmaları olabilir. Buna ek olarak OYK'nin toplam puanına bakıldığında sekizinci sınıf ortalamasının yedinci sınıf ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle sekizinci sınıf öğrencilerin daha olgun ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması, yedinci sınıftan daha yüksek bir ortalamaya sahip olmalarına neden gösterilebilir.

Gidilen okul değişkenine göre; öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular ve okul yönetimi boyutlarında gidilen okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ($p < .05$). Öğretmenler boyutunda birinci ve ikinci ortaokul arasında birinci ortaokul lehine bir farklılaşma vardır. Öğrenciler boyutundaysa birinci ve üçüncü ortaokul arasında birinci ortaokul lehine farklılaşma bulunmaktadır. Okula yönelik duygular algılarındaysa üçüncü ve birinci ortaokul arasında üçüncü ortaokul lehine ve ikinci ve birinci ortaokul arasında ikinci ortaokul lehine bir farklılaşma görülmektedir. Okul yönetimi boyutuna ilişkin algıları üçüncü ortaokul lehinedir. Alan yazın incelendiğinde (Eerola ve Eerola, 2014; İlmen, 2010; Sarı, vd., 2007; Özdemir, 2012; İnal, 2009; Durmaz, 2008; Gedik, 2014; Erden ve Erdem 2013; İnal ve Sadık, 2011) okul yaşam kalitesinin okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalarda bulunmaktadır. Her okul kendi bağlamında farklı yapısı olan bir sosyal kurumdur. Okulların kendi oluşturdukları sosyal sermayeleri ve düşünsel ve demokratik kültürleri, okul yaşam kalitesi üzerinde dolaylı veya doğrudan birçok etki yaratacaktır. Nitekim Cefai, Simões & Caravita (2021)'de okulların kendi içerisindeki okul iklimindeki demokratik ve ılımlı gelişimlerin okul yaşam kalitesi üzerinde belirleyici etkisi olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla okullar arasında görülen bu farklılaşma beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Her okulun kendisine özgü kimliği, örtük programı, demokratik ve düşünsel okul kültürü ve iklimi, okul yaşam kalitesinde bu farklılaşmaya neden olmuş olabilir. Ancak araştırma sonucunda statü ve toplam boyutlarında gidilen okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın yer almadığı görülmüştür ($p > .05$). Statü ve toplam boyutunda görülen bu anlamlı farklılaşmamaya, örnekleme alınan ortaokulların fiziksel imkanların birbirine benzer olması etkenlerden biri olarak gösterilebilir.

Araştırma sonucunda okul yaşam kalitesinin boyut ortalamaları yüksek olan okulun birinci ortaokul olduğu görülmektedir. Birinci ortaokulun toplam akademik başarı ortalamaları da ikinci ortaokul ve üçüncü ortaokula göre daha yüksektir (Tablo 9). Ayrıca okul yaşam kalitesi puan ortalama sıralamalarına göre birinci sırada olan birinci ortaokul başarı sıralama ortalamasında da birinci sıradadır. Okul yaşam kalitesi sıralamasında ikinci olan üçüncü ortaokul başarı sıralamasında da ikinci sırada, üçüncü sırada olan ikinci ortaokul ise yine başarıda üçüncü sırada yer almaktadır (Tablo 10). Dolayısıyla okul yaşam kalitesiyle okul başarısı arasında bir ilişki olduğu çalışma bulgularıyla da desteklenmektedir. Nitekim Karabey (2017) yaptığı araştırma da öğrencilerin okul başarı durumuna göre OYKÖ puanlarının farklılaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde alan yazındaki (Karalar, 2017; Ghotra, vd, 2015; Alaca, 2011; Verkuyten ve Thijs, 2002; Marks, 1998) çalışmalarda akademik başarıyla okul yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum araştırmanın okul yaşam kalitesi toplam puanlarıyla Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil derslerine ilişkin akademik başarıya yönelik sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ancak çalışmada okul yaşam kalitesi toplam puanları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İnkılap Tarihi dersleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yapılan çalışmada da TEOG ve benzeri ulusal sınavlarda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İnkılap Tarihi derslerinin diğer derslere göre daha düşük öneme sahip olması buna etken olabilir. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İnkılap Tarihi alanlarında oluşan

yapının öğrenenlere küçük yaşlardan başlayarak aile ve sosyal çevre bağlamında şekillenmesi bir başka etken olarak da değerlendirilebilir. Bu doğrultuda Erden ve Erdem (2013)'de okul başarısıyla okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişkiyi yaptıkları çalışmada bulmamışlardır. Buna ek olarak araştırmanın korelasyon analizi sonuçlarına göre OYK en fazla Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil derslerinde etkisini göstermektedir. Ayrıca paralel olarak OYK, öğrencilerin başarıları ve okulun başarıları üzerinde doğrudan etkili olduğu araştırma sonucunda görülmektedir. Bu bağlamda okulun yaşam kalitesinin yüksek olması, öğrencilerin kendilerini okula daha ait hissetmelerine, okula değer vermelerine ve okulun demokratik bir kültür oluşturmaya neden olabilir. Bu ise farklı derslerdeki akademik başarıyı beraberinde getirebilir. Nitekim Mok ve Flynn (2002)'de okulda mutlu olup, okulun kültürünün gelişmesinde olumlu bir katılımcı olan öğrenenlerin, akademik başarılarında ve yaşamlarında daha işlevsel olduklarını belirtmektedir.

Araştırmada genel olarak okul yaşam kalitesinin okullarda TEOG başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yaşam kalitesinin nitelikli bir şekilde yükselmesi, öğrenenlerin TEOG sınavında temel alınan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil derslerinde başarılarını artırmaktadır. Öyle ki PISA sınavlarında yüksek olan farklı okullarda yapılan araştırmalarda öğrenenlerin okul yaşam kalitesi algısının oldukça yüksek olması da (Yoon ve Jarvinen, 2016) buna bir etken olabilir. TEOG sınavını etkileyen birçok etmen olmakla birlikte (sosyo-ekonomik durum, okulların bulunduğu bağlam, okul kültürü vb. gibi) okul yaşam kalitesinde görülen işlevsel olmayan farklılıklar, TEOG sınavı toplam puanlarında da düşüşe neden olabilir. Bu durumda tamamen sınav odaklı okula devam eden öğrencilerde okul yaşam kalitesi algıları düşebilir. Sınava odaklı bir okul yaşantısına yönelen öğrenciler sosyalleşme, empati, okul yönetimiyle ve çevreyle girecekleri etkileşimlerde daha az katılımcı olacaklar bu ise okulun yaşam kalitesine olumsuz bir şekilde yansıtacaktır. Bu bağlamda, okulunda ilişkileri iyi olan, sosyal anlamda da okulun değerini bilen ve okuldaki yaşamı kaliteli bir şekilde yaşayan öğrencilerde TEOG sınavında temel alınan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil derslerinde başarı yükselebilir. Ancak okulun olumlu demokratik yaşantısında program dışı etkinliklere (sosyal, sanatsal, bilimsel, sportif vb.) ve örtük programda yer alan farklı faaliyetlere yeteri kadar yönelmeyen sadece sınava yönelik çalışmalar yapan öğrenenlerin okula aidiyetleri azalabilir. Bu ise okul yaşam kalitesindeki düşüşü beraberinde getirebileceği gibi ulusal ve uluslararası ölçeklerdeki farklı sınavlardaki düşüşü de beraberinde getirebilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Okul yaşam kalitesinin sadece öğrenci açısından değil, öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci velileri tarafından da incelenmesi, kurumun tüm paydaşlarının katılımını sağlama bağlamında olumlu getiriler sağlayabilir. Okul yaşam kalitesi aynı zamanda, öğrencilerin psikolojik ve sosyal değişimi ile değişen bir durum arz etmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında dinamik olarak okul yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalara daha fazla yer verilebilir. Okul yaşam kalitesini artıracak program dışı etkinliklere ve örtük programa yönelik faaliyetlere daha çok yer verilebilir. Ayrıca farklı örneklemeler üzerinde aynı konu incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu doğrultuda çalışmanın söz konusu önerileri, sonraki çalışmaların çıkış noktasını oluşturabilir.

Kaynaklar

- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aliyev, R. ve Tunç, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. *Revista De Cercetare [i interven]ie Sociala*, 48, 164-182.
- Alsaç, D. ve Özgen, B. (2019). *İlkokul öğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argon, T. ve İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(27), 238-249.
- Ayık, A. ve Akdemir, Ö. A. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 429-452.
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 1-19.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik açısından yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Botelho Guedes, F., Cerqueira, A., Gaspar, S., Gaspar, T., Calado, P. & Gaspar de Matos, M. (2021). Foreign adolescents living in Portugal: Quality of life and school experiences. *Journal of Community Psychology*, 49(6), 1806-1818.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective wellbeing and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. doi: [10.1016/j.jrp.2018.02.007](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007)
- Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cox, C. F., Messiah, S. E. & Knell, G. (2023). Learning modality and quality of life among us school-age children during the Coronavirus Pandemic. *Journal of School Health*, 93(6), 441-449.

- Çevik, C. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karaman ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- De Benedictis, F. M., Selvaggio, D. & De Benedictis, D. (2004). Cough, wheezing and asthma in children: Lesson from the past. *Pediatric Allergy and Immunology*, 15(5), 386–393.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 523-544.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Eerola, P. S. & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104.
- Erden, A. ve Erdem, M., (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(3), 151-165.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ghotra, S., McIsaac, J-LD., Kirk, SFL. & Kuhle, S. (2016). Validation of the “quality of life in school” instrument in Canadian elementary school students. *Peer J*, 4, e1567. doi: 10.7717/peerj.1567.
- Guedes, F. B., Cerqueira, A., Gaspar, S., Gaspar, T., Moreno, C. & De Matos, M. G. (2023). Quality of life and well-being of adolescents in Portuguese schools. *Child Indicators Research*, 16, 1381–1394.
- Günelan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ilgan, A., Cengiz, Ö., Ata, A. ve Akram, M. (2015). The relationship between teachers’ psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159-181.
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum*. M. Özyay (Çev). İstanbul: Şule Yayınları.
- İnal, U. ve Sadık, F. (2011). Adana ili içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 243-258.

- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Jeffrey, A.J., Auger, R.W. & Pepperell, J.L. (2013). If we're ever in trouble they're always there a qualitative study of teacher-student caring. *Elem Sch J*, 114(1), 100-17.
- Jiang, X., Huebner, E.S. & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Soc Indic Res*, 114(3), 1073-86.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GUJGEF*, 33(2), 293-315.
- Karabey, M. (2017). *Sivas il merkezinde lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karalar, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı verme yetkinliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, F., Erdoğan, R. ve Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kesici, A. E. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 149-162.
- Kılıç, S. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Projesi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmık, D., Özkul, R., Dönük, O., Altunkaynak, Y. ve Altunhan, Y. (2021). Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627.
- Kilic, M. ve Yaman, S. (2023). Life Quality and factors affecting in primary school students: a multivariate analysis. *Child Indicators Research*, 16, 1503-1526.
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057-1072. doi:10.1007/s10964-019-01184-y
- Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Effects of high school students' perceptions of school life quality on their academic motivation levels. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 274-281.
- Lassander, M., Hintsanen, M., Suominen, S., Mullaola, S., Vahlberg, T. & Volanen, S. M. (2021). Effects of school-based mindfulness intervention on health-related quality of life: moderating effect of gender, grade, and independent practice in cluster randomized controlled trial. *Quality of Life Research*, 30(12), 3407-3419.

- Linnakyla, P. (1996). Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comparative view. *Scand Edu Res.*,40, 69–85.
- Linnakylä, P. & Brunell, V. (1996). *Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland*, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ed.) Reading literacy in an international perspective, s. 203 – 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCEES 97-875.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L. & Huebner, E.S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Soc Indic Res.*, 125, 1065–83. doi: 10. 1007/s11205-015- 0873-1.
- Lo, H. H. M. (2021). Quality of life among adolescents in hong kong: general and gender-specific effects of self-efficacy and mindfulness: a special issue on quality of life in chinese societies in applied research in quality of life. *Applied Research in Quality of Life*, 16(6), 2311-2334.
- Maelin, A. & Linnakyla, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Mansour, M.E., Kotagal, U., Rose, B., Ho, M., Brewer, D., Roy-Chaudhury, A. & DeWitt, T.G. (2003). Health-related quality of life in urban elementary school children. *Pediatric.*, 111, 1372–81.
- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school, *LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report; n.5*
- Meylani, Y., & Juwita, P. (2020, March). Development of value clarification technique learning models-based role-playing game to increase internalization of student character values. In *International Conference on Progressive Education (ICOPE 2019)* (pp. 345-351). Atlantis Press.
- Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: a path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Nurgül, B. A. Ş. ve Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.
- Önal, İ. ve Ekici, S., (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi, *Bilgi Dünyası*, 13(1), 138-164.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. ve Er, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.
- Öztürk, M. B. ve Öksüz, M. K. Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları: demografik bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 52(52), 430-442.

- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119-140.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. & White, N. E. (2018). Well being in schools: what do students tell us? *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515–531. doi: 10.1007/ s13384-018-0273-z
- Puka, E. (2021). *Liselerde okul yaşam kalitesi ve bazı dindarlık özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İşkodra Haxhi Sheh Shamia imam hatip liseleri örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Qi, L., Zhang, H., Nie, R., Xiao, A., Wang, J. & Du, Y. (2020). Quality of life of hearing-impaired middle school students: a cross-sectional study in Hubei province, China. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32, 821-837.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. & Brajša-Žganec, A. (2009). Quality of school life in primary schools: Relations with academic achievement, motivation and students' behavior. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), (102-103), 697-716.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elem Sch J.*, 100, 443–72.
- Santrock, J. W. (2011). *Child development*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc. s. 29.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: okul yaşam kalitesi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Schalock, R. L., Bonjam, G. S. & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Eval Program Plann.*, 31, 181–90.
- Tunç, E. ve Beşaltı, M. (2013). *Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Şanlıurfa Birecik örneği*, II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design, North Cyprus.
- Türkoğlu, G. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin alguları (Bursa ili Yıldırım ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203–228.
- Watson, S. M. R. & Keith, K. D. (2002). Comparing the quality of life of school-age children with and without disabilities. *Mental Retard.*, 40, 304–12.
- Weintraub, N. & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of life in school (QoLS) questionnaire: development and validity. *Am J Occup Ther.*, 63, 724–31.
- Yoon, J. & Järvinen, T. (2016). Are model PISA pupils happy at school? quality of school life of adolescents in Finland and Korea. *Comparative Education*, 52(4), 427-448.
- Zenciroğlu, S. (2017). *Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

In education, it is essential for the learner to take responsibility for his own learning. For this reason, it is important to first determine the service structure of the school and the factors affecting this situation. School is important not only for acquiring academic knowledge but also for learning different skills. Quality of school life (QQL) is an effective element in increasing quality and efficiency in the education process (Linnaklya and Brunell, 1996). In this direction, the quality of school life is affected by many factors, from the demographic characteristics of the learner to the social environment and physical environment.

In the literature number of studies that examine the variables of QQL dimensions, gender, class, school and examine the relationship between QQL dimensions and TEOG exam success is quite limited. This makes the work important. The school's quality of life is a living culture. The school administration's democratic touch on students will support the development of students' academic and social success. The study can create a framework on which variables should be focused on in creating the quality of school life. Accordingly, in the study, secondary school students' perceptions of the quality of school life were examined according to various variables (gender, grade, school the students attend). Additionally, the relationship between students' perceptions of the quality of school life and their TEOG success score was examined.

In the research designed according to the survey model, data were collected with the School Life Quality Scale developed by Sarı (2012). The study population consists of students in three secondary schools in the central district of Kars province in the 2014-2015 fall semester. The sample consists of 658 students randomly selected.

Secondary school students' perceptions of the quality of school life differ significantly according to gender in terms of teachers, students, school administration and total dimensions ($p < .05$). There are studies in the literature (Günalan, 2018; Karabey, 2017; Zenciroğlu, 2017; Tunç and Beşaltı, 2013; Karalar, 2017; Dönmez, 2016; İnal and Sadık, 2011) in which the quality of school life varies significantly according to the gender variable. However, feelings towards school and status dimensions do not show a significant difference according to gender ($p > .05$).

The class variable, the perceptions of the quality of school life regarding teachers, feelings towards the school, status and total height show a significant difference ($p < .05$). In pairwise comparisons, this difference seen in favor of the fifth grade may be caused by the effect of the teacher. In this context, there are studies supporting the research results (Günalan, 2018; Karabey, 2017; Dönmez, 2016; Ghotra et al., 2015; Erden and Erdem, 2013; Özdemir et al., 2013; Bilgiç and Sarı, 2010) available in the literature. However, there is no significant difference in the perception dimensions of the quality of school life regarding students and school administration according to the class variable ($p > .05$).

According to the school variable; there is a significant difference in the dimensions of teachers, students, feelings towards school and school management according to the school variable ($p < .05$). There

are studies in the literature (Eerola and Eerola, 2014; İlmen, 2010; Sarı, et al., 2007; Özdemir, 2012) that the quality of school life varies significantly according to the school variable. Each school is a social institution with a different structure in its own context. The social capital and democratic culture that schools create themselves will have many effects on the quality of school life. However, as a result of the research, there is no significant difference in the status and total dimensions according to the school variable ($p>.05$).

It is seen that the school with the highest dimension averages of school life quality is the first secondary school. In addition, the first secondary school, which ranks first according to the average score of school life quality, also ranks first in terms of average success ranking. The third secondary school, which ranks second in the quality of school life ranking, also ranks second in success, and the second secondary school, which ranks third, ranks third in success. Therefore, the existence of a relationship between quality of school life and school success is supported by study findings. Similarly, studies in the literature (Karabey, 2017; Karalar, 2017; Ghotra, et al., 2015; Alaca, 2011; Verkuyten and Thijs, 2002; Marks, 1998) emphasize that there is a significant relationship between academic success and quality of school life. This situation is consistent with the results of the study regarding the total scores of school life quality and academic success in Turkish, Mathematics, Science and Foreign Language courses. It is seen that QQL has a direct impact on students' success. In this context, a high quality of life at the school can bring academic success in different courses.

The study concluded that the quality of school life affects TEOG success in schools. Increasing the quality of school life increases the success of learners in Turkish, Mathematics, Science and Foreign Language courses, which are the basis for the TEOG exam. The fact that students' perception of the quality of school life is quite high in studies conducted in schools with high scores in PISA exams (Yoon & Jarvinen, 2016) may also be a factor in this.

Some suggestions were made based on the results of the research. Examining the quality of school life not only from the student's perspective, but also from the teachers, school administration and students' parents can provide positive returns in terms of ensuring the participation of all stakeholders of the institution.

The quality of school life also changes with the psychological and social change of students. For this reason, more space can be given to studies aimed at dynamically improving the quality of school life in educational institutions. More space can be given to extracurricular activities and hidden curriculum activities that will increase the quality of school life.

Additionally, the same issue can be examined on different samples and the results can be compared. In this regard, the suggestions of the study may form the starting point of future studies.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1855-1871, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**BİREY VE TOPLUM KONULARININ AKTARIMINDA BİR MATERYAL OLARAK
EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMANLAR**

Yavuz TOPKAYA*

Selcen KUMRU**

Orçun BOZKURT***

Geliş Tarihi: 14 Temmuz 2023

Kabul Tarihi: 5 Ağustos 2023

Öz

Toplumların, üyesi olan bireylerde geliştirmeyi amaçladığı nitelikleri öğrenciye kazandırma ile eğitim arasında içli dışlı bir bağ vardır. Bu bağlamda baktığımız zaman eğitim sisteminin parçası olan Sosyal Bilgiler dersi kazanımları ile toplumun istediği donanıma sahip bireyler yetiştirmenin hedeflenmekte olduğu görülmektedir. Bu hedefe ulaşabilme sürecinde ise öğretim ortamları ve materyal varlığı da önemlidir. Bu gerçekten yola çıkarak etkin materyallerden olan çizgi romanın bu hedeflere ulaşma sürecindeki önemi dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı eğitici çizgi romanın Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının öğrencilere aktarılması sürecinde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınmasıdır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay Antakya ilçesinde öğrenim gören 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel yönlü bir çalışma olması açısından araştırmada durum çalışması tekniği tercih edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde 20 öğrencinin yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan sorulara yönelik cevapları içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler ışığında çizgi romanlardaki görsellerin ve diyalogların: Hızlı okuma becerisi kazandırdığı, okuma alışkanlığı kazandırdığı, okuma motivasyonu kazandırdığı, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği, sorun çözme becerisi kazandırdığı, empati kurabilme becerisi kazandırdığı, empatik duyguların önemini ortaya koyduğu, etkin konuşmanın ve etkin dinlemenin önemini kavratıldığı, derse aktif katılma oranını arttırdığı, dersi eğlenceli hâle getirdiği ve dersi etkili dinleyebilmeyi olumlu etkilediği gibi çıkarımlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Birey ve toplum, eğitici çizgi roman, sosyal bilgiler.

* Doç. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, topkayay@gmail.com.

** Bilim Uzmanı; selcenkumru1978@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, orcunbozkurt@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 07.04.2022 tarih ve 902-01-FR 006 sayılı karar.

EDUCATIONAL COMICS AS A MATERIAL FOR TRANSFERRING INDIVIDUAL AND SOCIETY ISSUES

Abstract

There is an intimate connection between education and providing students with the qualities that societies aim to develop in their members. When we look at it in this context, it is seen that it is aimed to raise individuals who have the equipment that the society wants with the achievements of the Social Studies course, which is a part of the education system. In the process of achieving this goal, teaching environments and material availability are also important. Based on this fact, the importance of comics, which is one of the effective materials, in the process of achieving these goals draws attention. The main purpose of this research is to get students' opinions about the use of educational comics in the process of transferring the achievements of the Social Studies course to the students. The research was carried out on 20 students studying in Hatay Antakya in the 2021-2022 academic year. In terms of being a qualitative study, the case study technique was preferred in the research. The answers to the questions in the semi-structured interview form of 20 students in the Social Studies course were analyzed by subjecting them to content analysis. In the light of the data obtained as a result of the research, the visuals and dialogues in the comics: Gain speed reading skills, gain reading habits, gain reading motivation, improve reading comprehension skills, gain problem-solving skills, gain empathy skills, reveal the importance of empathic feelings, effective speaking and active listening. It has been concluded that it makes the lesson understand the importance of it, increases the rate of active participation in the lesson, makes the lesson fun and positively affects the ability to listen to the lesson effectively.

Keywords: Individual and society, educational comics, social studies.

Giriş

Birey, kendine ait özellikleri olan ve bu özelliklerini muhafaza edebilen, niteliği belli olan varlıktır. Demirkasımoğlu (2015)'na göre ise insan toplum içinde "birey" ifadesi ile yer bulmaktadır. Ayrıca birey, sosyalleşen ve diğer bireylerle beraber yaşayarak farklı iletişimlerde bulunabildiğinden toplum ve birey arasındaki ilişkiyi yorumlayabilmek de bu şekilde mümkün olmaktadır. Bu noktadan hareketle toplum, kendisini devam ettirebilen, belirli bir konumu var olan, varlığı uzunca süren, belirli bir yaşama şeklini benimseyen insanlardan oluşan bir topluluktur (Gül, 2004). Bu tanım çerçevesinde toplum ve insan ilişkisi kısaca ifade edilecek olursa bireyi toplumdaki ayrı düşünmek mümkün değildir. Birbiriyle etkileşim hâlindeki bu bireyler, toplumsallaşmak amacıyla, aralarında var olan birlik duygusunu pekiştirip, toplumsal yapının devamlılığını sağlama noktasında başarıya ulaşabilmektedir (Özmen, 2010).

Ortak kültürü paylaşan bireylerden oluşan toplumsal yapıdaki ilişkilerin çeşitli ve gelişmiş olduğu çağımızda, birey toplumdaki iletişimi, aileden başlayıp toplum yapısındaki kurumsal düzen çerçevesinde öğrenmelidir. Öğrencinin bu bilgilerin hepsini aile bireylerinden öğrenmeye çalışması olanaksızdır. Bundan dolayı çağımızda öğrenciye toplum yapısını ve kurumsal işlevleri öğretme sorumluluğunu eğitim kurumları üstlenmiştir (Safran, 2015).

Eğitim kurumları tarafından üstlenilen bu eğitimsel faaliyetlerden bahsedebilmek için ise toplumsallaşmış bir yapının oluşması şartının olduğu söylenebilir. Topluma ait kültürü ifade eden yaşam biçimine ve toplumsal yaşama uyum için bireyin donanımlı hâle

getirilmesiyle eğitim arasında içli dışlı bir bağ vardır (Gül, 2004). Eğitim sistemi bu içli dışlı bağı kurabilmek ve hedeflerine ulaşabilmek için öğretim programlarından yararlanır. Öğretim programlarının eğitim sistemindeki varlığı Gürbüz (2013)'e göre hem eğitim sistemi ve öğrenci açısından hem de öğretmen açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bakıldığında toplumların, üyesi olan bireylerde geliştirmeyi amaçladığı nitelikleri eğitim programları vesilesiyle ortaya koyduğu ve bu programların eğitim kurumlarında uygulanması ile bireylere bu nitelikleri kazandırmak amacıyla çabaladığı söylenebilir. Bu çaba çerçevesinde bakınca bireylerin toplumdaki rollerini anlamaları toplumsal gelişmedeki rollerini fark etmelerini sağlayabilir (Turan, 2019).

Bu açıdan eğitim sistemi ile genç nesillerin üyesi bulunduğu toplumun ve devletin genel yapısıyla örtüşen barışçıl, hoşgörülü, farklı düşüncelere saygılı, toplumun sorunlarına duyarlı olmak gibi çağımız toplumlarının ihtiyaçları olan bu değerlerle donanmış, etkin ve demokrat birer vatandaş olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (Turan ve Yıldırım, 2019). Bu amacı hedefleyen bu değişimin, eğitim sisteminde uygulanmasının, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasıyla yakın bir ilgisi vardır (Dinç, 2014). Eğitim sisteminde bahsedilen bu amaca ulaşabilmek Sosyal Bilgiler dersi içeriği ile sağlanmaya çalışılmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, Türkal (2000)'a göre vatandaşlık becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla sosyal ve beşer bilimleri harmanlayan bir alan iken, yurttaşlık becerileri kazandırabilmek amacıyla zanaat, literatür ve sosyal bilimlerden oluşan disiplinler bir yapıda birleşmesi ile ortaya çıkan bir alandır. Bu tanımlardan hareketle Sosyal Bilgiler dersinin hedefi “insanın toplumsal bir varlık oluşunu gerçekleştirebilme” şeklinde ifade edildiği söylenebilir (Doğanay, 2008). Bireyin toplumdaki ve yaşadığı çevredeki etkileşim sürecini ele alan Sosyal Bilgiler dersi (Doğanay, 2008), bu çerçeveden bakıldığında öğrencilerin sosyalleşmesi ve toplum yaşamını algılayabilmesi ve toplum yaşamını yorumlayarak bu toplumsal yapının parçası olabilmesi için önemlidir.

Sosyal Bilgiler dersinin programı incelendiğinde program içeriğinin bireyi topluma kazandırmadaki rolü göze çarpmaktadır Safran (2015)'a göre Sosyal Bilgiler dersinin konusu birey ve yaşantılarıdır. Bu çerçeveden bakıldığında, fertlerin toplumda etkili birer yurttaş olabilmeleri amacıyla önemi büyük olan Sosyal Bilgiler dersinin varlığının (Öztürk ve Kafadar, 2020) toplumsallaşma sürecinde öneminin büyük olduğu söylenebilir. Özmen (2010)'e göre ise, Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumda aktif birer yurttaş olabilmelerinde ve yaşamlarını bu şekilde sürdürebilmelerinde azımsanmayacak bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde programda bulunan genel amaçlara, öğrenme alanları kapsamında belirlenen edinimlerle ulaşabilmek hedeflenmiştir (TTKB, 2015).

MEB (2005)'e göre öğrenme alanını tanımlayacak olursak öğrenme sürecini planlayan yapıdır denilebilir. Literatürdeki diğer kaynaklara göre öğrenme alanını tanımlarsak; Selvi (2018)'ye göre birbiriyle ilintili olabilen bilginin, becerinin ve değerlerin topluca belirtildiği, öğrenme sürecini organize eden disiplinler bir yapı olarak ifade edilirken, Turan ve Yıldırım (2019)'a göre de öğrenme alanları, toplumun gerçeklik boyutunun aydınlanmasını sağlayan ışık kaynakları olarak ifade edilmektedir.

2017 yılında yapılandırılan Sosyal Bilgiler öğretim programı 7 adet öğrenme alanı etrafında oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanlarından biri olan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında “ben” ve “biz” olma durumları temeldir (Selvi, 2018). İnsanın bireysel gelişim süreci ve sosyalleştiği çevresinin bu gelişim sürecine katkısının değerlendirildiği “Birey ve Toplum” öğrenme alanı, değişme ve gelişme süreçlerinin devamlılık içermesi nedeniyle uzun bir süreci kapsayabilmektedir (Öztürk Zaimoğlu, 2011). Sosyal Bilgiler dersinin bu öğrenme alanının kazanımları arasında insanların yaşadığı toplumsal yapıda veya diğer toplumsal yapılarda net bir şekilde yurttaş rolünü oynayabilmesi açısından ihtiyacı olan bilgi, yetenek, tavır ve yönelimlerden söz etmek mümkündür (Öztürk ve Kafadar, 2020). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında mevcut olan öğrenme alanlarından biri olan birey ve toplum öğrenme alanı kapsamındaki edinimleri öğrenciye kazandırabilme sürecinde her öğrenciye hitap edebilecek zenginleştirilmiş materyallerin oluşturulması önem arz etmektedir. Bu nedenle derslerin farklı türden materyallerle desteklenmesi ders süreci içerisinde zengin bir öğrenme ortamını oluştururken hem akademik hem de duyuşsal anlamda daha istendik sonuçları da beraberinde getirebilmektedir (Çelik ve İlhan, 2021). Son yıllarda öğretmenlerin birçok farklı türden materyalleri sınıf ortamına taşıdıkları bilinmektedir. Bu materyaller içerisinde özellikle eğitici çizgi romanların önemli bir etki yarattığı görülmüştür (Topkaya, 2016).

Bu bağlamda önem arz eden materyallerden olan çizgi romanı tanımlamak gerekirse, Topkaya (2017)’ya göre eğitici çizgi romanlar, bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşen herhangi bir durumun imajlarla birlikte yazıyla ele alınması olayıdır. Şentürk ve Çiçek Şentürk (2023) bu resim ve yazının birleşimi sürecine mizahın da katıldığını belirtmektedir. Topkaya (2014)’nın diğer bir ifadesine göre ise eğitici çizgi roman, imajlarla birlikte yazının bir araya gelmesi neticesinde oluşan ve okuyucu kitlesinde hem görsel hem de sözsözsel algılama becerilerini harekete geçiren popüler bir kültür ürünüdür. Ünal (2018)’a göre ise çizgi roman toplumda ilgi çeken özellikleri ile kazandığı konumu açısından değerlendirildiğinde bu bilgi doğrultusunda çizgi romanın toplumda elde ettiği önem fark edilebilir düzeydedir. Alsaç (1994)’a göre de çizgi roman, herhangi bir içeriğin resimlerle veya çizgilerle anlatılabilmesidir. Tüm bu tanımların yanı sıra çizgi roman diyalogların ve görsellerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan bir kurgulama sanatıdır (Cantek, 2004) tanımı da farklı bir yorum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çizgi romanın tanımı ile ilgili en yaygın yorum ise çizgi romanların arka arkaya sıralanan görseller arasındaki bağı anlatan öykü ifadesiyle tanımlanmış olmasıdır (Özşen ve Sayın, 2004). Rota ve Izquierdo (2003)’ya göre eğitici çizgi romanlar hem edebî hem de kültürel açıdan zengin bir yapıyı bünyesinde barındıran ve okuyucu kitlesini ele alınan konu üzerinde düşündürmeye zorlayan bir türdür. Şentürk (2022) de bu türün eğitim faaliyetlerindeki işlevine dikkat çekerek çizgi romanların kendine has kıyafet ve güçlerle donatılmış karakterlerin bir senaryo etrafında buluşmasının ötesine geçtiğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde çizgi romanların kullanılmasından bahsedecek olursak İlhan (2016)’a göre Sosyal Bilgiler dersinde çizgi roman kullanılması ülkemizde fazla karşılaşılmayan bir tekniktir hatta Çelikkaya ve Kuş (2009)’a göre de Sosyal Bilgiler ders sürecinde kullanılabilen materyaller fazlaca sınırlı bir çerçevededir. İlhan (2016) da öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde sadece ders kitabını ve haritaları kullanmaları nedeniyle de materyallerden faydalanan öğretmen oranının düşük olduğunu vurgulamaktadır. Ünal (2018)’a göre ise Sosyal Bilgiler dersi gibi sözel içeriğe sahip bir

ders sürekli kitap odaklı işlenip sürece herhangi bir materyal ile destek çıkılmaması öğrencinin derse karşı motivesini düşüreceğinden dersten alınacak verimi de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinde çizgi romanların materyal olarak kullanılmasının önemi gözler önüne serilmektedir. Bu çerçevede Kurt (2019)'un belirttiği gibi kavramları çizgi roman ile öğretmek, kavram yanlışlarını tespit edilebilmek ve yanlışların ortadan kaldırılması ile gerekse edebî yazı türlerinin çizgi roman kullanılarak aktarılmasıyla eğitici çizgi romanlar Sosyal Bilgiler öğretim sürecinde kullanılabilirler.

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitici çizgi romanların öğrencilerin dersle ilgili tutumlarını ve motivasyonlarını inceleyen çalışmaların (Çiçek Şentürk ve Selvi, 2023; Haugard, 1973; İlhan, 2016; İlhan ve Oruç, 2019; Şentürk ve Şimşek, 2022; Topkaya, 2014; Topkaya ve Şimşek, 2015; Topkaya, 2016a; 2016b; 2017; Türkal, 2018; Ünal ve Demirkaya, 2019), eğitici çizgi romanların akademik başarıyı pozitif yönde etkilediğini kanıtlayan (İlhan, 2016; İlhan ve Oruç, 2019; Kaba, 2021; Sarıbiyık, 2018; Şentürk ve Şimşek, 2022; Topkaya, 2016; Ünal, 2018; Ünal ve Demirkaya, 2019; Yıldırım, 2016) çalışmaların yoğun olduğu görülürken bu türe ait nitel çalışmaların sayıca çok yoğun olmadığı (Çiçek Şentürk ve Selvi, 2023; Şentürk, 2023; Topkaya ve Doğan, 2020; Yıldırım, 2016) tespit edilmiştir. Varılan bu sonuç ise araştırmanın literatüre önemli bir katkı sunacağını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularının alana katacağı yeni görüşler ve tespitler araştırmanın önemini oluşturan başlıca unsurlardan sayılabilir. Bununla birlikte konuya ilişkin literatürdeki zenginliğe yeni bir kaynak sunabilme olasılığı olması, araştırmanın önemini arttıran diğer unsurlar konumundadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı eğitici çizgi romanın Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının öğrencilere aktarılması sürecinde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınmasıdır. Bu çerçevede bu çalışma kapsamında araştırılması planlanan alt problemlere şu şekilde yer verilmiştir:

1. Eğitici çizgi romanların okuma alışkanlığına etkisi var mıdır?
2. Eğitici çizgi romanların tartışma becerisine etkisi var mıdır?
3. Eğitici çizgi romanlardaki karakterlerin empati kurma becerisine etkisi var mıdır?
4. Eğitici çizgi romanların konu anlatımına etkisi var mıdır?
5. Eğitici çizgi romanların derse aktif katılıma etkisi var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kullanılan eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği nitel bir araştırmadır. Bu gerekçeyle yapılan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinin alt tekniklerinden biri olan durum çalışması tekniği göz önünde bulundurulurken yürütülmüştür. Nitel araştırma, insanın mevcut potansiyelini fark etmesine yardımcı olan ve kendisiyle birlikte içinde bulunduğu sosyal çevreye ait dinamikleri de

anlamasına yardımcı olan bir yöntemdir. Bu araştırmalarda incelenen olgulara ilişkin bir sonuca ulaşma gayreti vardır (Baltacı, 2019). Nitel araştırmaların en nihai amacı, araştırma kapsamında belirlenen sorulara ilişkin katılımcı görüşlerinin transkript edilerek belli başlı temaların ortaya çıkarılmasıdır (Kurt, 2019). Bundan dolayı nitel araştırma yöntemlerinde tespit edilen sorunlara ilişkin subjektif bir bakış açısının var olduğu söylenebilir (Baltacı, 2019).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hatay Antakya ilçesinde MEB'e bağlı bir okulda öğrenim gören 20 7. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu öğrencilerin 8'i erkek 12'si de kızdır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, kendi istekleriyle bu çalışmaya katkı sağlamışlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamındaki birey ve toplum öğrenme alanına ait kazanımlar çerçevesinde Pixton adlı eğitici çizgi roman çizimine imkân tanıyan web 2.0 aracı ile <http://www.pixton.com> adresli web ara yüzünden faydalanılarak 3 farklı eğitici çizgi roman hazırlanmıştır. Bu çerçevede araştırmacı tarafından öğrenme alanına ait her kazanım için birer senaryo yazılarak eğitici çizgi romanlara son hâli verilmiştir.



Nitel araştırmalarda herhangi bir konuya ilişkin veriler genellikle gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları, belge incelemeleri ve ifadelerin analizi gibi farklı tekniklerle elde edilmektedir (Baltacı, 2019). 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde çizgi romanların kullanımına yönelik bakış açılarının incelendiği bu araştırmada yarı-yapılandırılmış mülakat formundan faydalanılmıştır. Mülakat formunda yer alan 5 adet açık uçlu soruyu öğrencilerin cevapları istenmiştir. Ortaya konulan bu mülakat formu içeriğinin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için alanında uzman üç Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir:

- Eğitici çizgi romanların okuma alışkanlığınız üzerinde nasıl bir etki yarattığını açıklayınız?
- Eğitici çizgi romanların tartışma becerinize etkisi nasıl olmuştur? Açıklayınız.
- Eğitici çizgi romanlarda yer alan karakterlerin empati kurma becerinize etkisi oldu mu? Açıklayınız.
- Eğitici çizgi romanların konu anlatımında sizi en çok etkileyen yönü ne olmuştur? Açıklayınız.
- Eğitici çizgi romanlar ders sürecine aktif katılımınızı sağlıyor mu? Açıklayınız.

2.4. Verilerin Analizi

7. sınıf ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde çizgi romanların kullanımı hakkındaki görüşlerinin alındığı bu çalışmada yarı-yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizi, araştırmaya ait kalıp düşünceleri, konuları, ön düşünceleri ve anlamları belirlemek amacıyla bulguların dikkatlice ve sistemli bir şekilde incelenerek yorumlanabilmesidir. Bu nedenle içerik analizi, çalışma kapsamında ulaşılan verilerin daha detaylı ele alınmasını ve bu verilere açıklık getiren kavram, kategori ve temaların belirlenmesini gerekli kılar (Baltacı, 2019). Elde edilen bulgular ışığında birbiriyle ilintili olan veriler belirli başlıklar kapsamında toplanarak sınıflandırılmıştır. Bu başlıkların oluşturulmasında ise öğrenci yorumları göz önünde bulundurulmuş ve aynı başlık altında toplanabilen yorumların miktarı çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çerçevede belirlenen temalara uyum sağlayan öğrenci görüşleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, ... Ö20 olarak ifade edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın alt problemleri kapsamında yer alan bulgulara araştırmanın bu bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 1: Eğitici Çizgi Romanların Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Öğrenciler	f
Hızlı okuma becerisi kazandırması	Ö2,Ö6,Ö10,Ö11,Ö14,Ö18	6
Okuma alışkanlığı kazandırması	Ö3,Ö4,Ö12,Ö13	4
Okuma motivasyonu kazandırması	Ö7,Ö8,Ö16,Ö17	4
Okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi	Ö5,Ö9, Ö20	3
Kelime dağarcığını geliştirmesi	Ö1,Ö15	2
Diyalogların katkı sağlaması	Ö19	1

7. sınıf öğrencilerinin “Eğitici çizgi romanların okuma alışkanlığınız üzerinde nasıl bir etki yarattığını açıklayınız?” sorusuna vermiş oldukları cevaplara Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde 7. Sınıf öğrencilerinin 6’sı “Hızlı okuma becerisi kazandırması” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “Okuma alışkanlığı kazandırması” cevabını verirken, 4 öğrenci “Okuma motivasyonu kazandırması”, 3 öğrenci “Okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi”, 2 öğrenci “Kelime

dağarcığını geliştirmesi”, ve yine 1 öğrenci “Diyalogların katkı sağlaması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tablo 1’de yer alan tüm görüşlere ait bazı öğrenci ifadeleri ise şu şekildedir:

“**Hızlı Okuma Becerisi Kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “Çizgi romanlar süreli olduğu için okumamızı hızlandırmamız gerekti ve öyle de oldu.” (Ö18) “**Okuma Alışkanlığı Kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “Çoğu kitap, eğitici çizgi romanlar gibi olursa pek çok insan bunları okumak ister. Böylece herkes okuma alışkanlığı kazanır.” (Ö3) “**Okuma Motivasyonu Kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “Daha fazla kitap okumam gerektiğini gördüm. Çünkü ne kadar kitap okursam o kadar etkili anlayabilirim.” (Ö7) “**Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmesi**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “Anlama becerimi geliştirdi ve görsellerle desteklemek benim daha iyi anlamama neden oldu.” (Ö9) “**Kelime Dağarcığını Geliştirmesi**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “Bilmediğim yeni kelimeler öğrendim.” (Ö1) “**Diyalogların Katkı Sağlaması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: *Diyaloglar daha değişik bir renk kattı.*” (Ö19)

Tablo 2: Eğitici Çizgi Romanların Tartışma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Öğrenciler	f
Empati kurabilme becerisi kazandırması	Ö6,Ö11,Ö13,Ö17,Ö18,Ö19	6
Tartışma becerisi kazandırması	Ö12,Ö14,Ö15,Ö16	4
Etkin dinleme becerisi kazandırması	Ö5,Ö7,Ö20	3
Yüksek sesle konuşmama alışkanlığı kazandırması	Ö1,Ö10	2
Sakin davranabilme becerisi kazandırması	Ö2,Ö3	2
Etkin iletişim kurabilme becerisi kazandırması	Ö4,Ö8	2
Hayal gücünü geliştirmesi	Ö9	1

7. sınıf öğrencilerinin “**Eğitici çizgi romanların tartışma becerinize etkisi nasıl olmuştur? Açıklayınız.**” sorusuna vermiş oldukları cevaplara Tablo 2’de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 7. Sınıf öğrencilerinin 6’sı “Empati kurabilme becerisi kazandırması” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine 4 öğrenci “**Tartışma becerisi kazandırması**” cevabını verirken, 3 öğrenci “**Etkin dinleme becerisi kazandırması**”, 2 öğrenci “**Yüksek sesle konuşmama alışkanlığı kazandırması**”, 2 öğrenci “**Sakin davranabilme becerisi kazandırması**” ve yine 2 öğrenci “**Etkin iletişim kurabilme becerisi kazandırması**” şeklinde görüş bildirirken 1 öğrenci de “**Hayal gücünü geliştirmesi**” şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 2’de yer alan tüm görüşlere ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“**Empati kurabilme becerisi kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “**Tartışma yerine empati kurarsak tartışma diye bir şey kalmaz.**” (Ö19) “**Tartışma becerisi kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “**Ben çizgi romanları okumadan önce tartışma becerimin eksik olduğunu bilmiyordum.**” (Ö15) “**Etkin dinleme becerisi kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “**Çizgi romanlardan anladığım her bireyin düşüncesinin dinlenilmesi gerektiğidir.**” (Ö5) “**Yüksek sesle konuşmama alışkanlığı kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “**Tartışırken ses düzeyimizi kontrol edebilmeyi öğretmiştir.**” (Ö10) “**Sakin davranabilme becerisi kazandırması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “**Tartışma becerime etkisi çoktu. Daha sakin bir konuşmayla ikna becerim ile dinleyerek ve anlayarak daha rahat tartışabileceğim yani konuşabileceğimi öğrendim.**” (Ö2) “**Etkin**

iletişim kurabilme becerisi kazandırması” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “İletişimi etkileyen faktörleri kullandığımda daha olumlu sonuçlar alabileceğimi öğrendim.” (Ö4) **“Hayal gücünü geliştirmesi”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: “Çizgi roman hayal gücümüzü geliştirdi ve artık daha geniş düşünmemizi sağladı.” (Ö9)

Tablo 3: Eğitici Çizgi Romanlardaki Karakterlerin Empati Kurma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Öğrenciler	f
Empati kurabilme becerisi kazandırması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö13	7
Problem çözme becerisi kazandırması	Ö3,Ö11,Ö18,Ö20	4
Etkin iletişim kurabilme becerisine katkı sağlaması	Ö12,Ö15,Ö17	3
Karakterler ve ortamın öğrenmeye etkilerini fark ettirmesi	Ö7,Ö16,Ö14	3
Beden dili ve mimiklerin gelişimine etkisi	Ö9,Ö19	2
Etkin dinleme becerisini geliştirme	Ö10	1

7. sınıf öğrencilerinin **“Eğitici çizgi romanlarda yer alan karakterlerin empati kurma becerinize etkisi oldu mu? Açıklayınız.”** sorusuna vermiş oldukları cevaplara Tablo 3’te ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde 7. Sınıf öğrencilerinin 7’si “Empati kurabilme becerisi kazandırması” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “*Sorun çözme becerisi kazandırması*” cevabını verirken, 3 öğrenci “*Etkin iletişim kurabilme becerisine katkı sağlaması*”, 3 öğrenci “*Karakterler ve ortamın öğrenmeye etkilerini fark ettirmesi*”, 2 öğrenci “*Beden dili ve mimiklerin gelişimine etkisi*” ve yine 1 öğrenci de “*Etkin dinleme becerisini geliştirme*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tablo 3’te yer alan tüm görüşlere ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Empati kurabilme becerisi kazandırması” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Etkisi tabii ki oldu. Bundan sonra çift taraflı düşüneneğim. Bana kötü bir şey yapıldığında kötü bir şeyle karşılık vermeden olumlu düşüneneğim.*” (Ö2) **“Sorun çözme becerisi kazandırması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Çizgi romandaki karakterler empati kurarak tüm sorunlarına çözüm buldular. Bu durum benim de sorunlarımı empati ile çözebileceğimi gösterdi.*” (Ö3) **“Etkin iletişim kurabilme becerisine katkı sağlaması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Bu sayede insanlarla olan iletişimim daha etkili ve güzel oluyor.*” (Ö12) **“Karakterler ve ortamın öğrenmeye etkilerini fark ettirmesi”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Karakterler ve ortamlar hepsi gayet iyiydi. Bu nedenle empati kurmada bildiğim şeyleri pekiştirdim ve bilmediğim birkaç şey daha ekledim.*” (Ö7) **“Beden dili ve mimiklerin gelişimine etkisi”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Çizgi romanda kullanılan beden dili ve mimikler empati kurma duygusunu desteklemiştir. Ben de empati kurarken beden dilimi ve mimiklerimi etkili kullanacağım.*” (Ö9) **“Etkin dinleme becerisini geliştirme”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Bence empati kurmayı çok iyi anlattılar. Empati kurarken etkin dinlemeye de etkisi oldu.*” (Ö10)

Tablo 4: Eğitici Çizgi Romanların Konu Anlatımı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Öğrenciler	f
Empatik duyguların önemini ortaya koyması	Ö6, Ö8, Ö11, Ö17, Ö18	5
Sorunların çözümünün kolay olabileceğini fark	Ö1, Ö5, Ö7, Ö20	4

ettirmesi		
Etkin konuşmanın ve etkin dinlemenin önemini kavratması	Ö12, Ö13, Ö15	3
Etkili iletişimin önemini ortaya koyması	Ö9, Ö14	2
Konunun gerçek hayatla ilişkilendirilmesini sağlaması	Ö3, Ö19	2
Jest ve mimiklerin iletişimdeki önemini ortaya koyması	Ö2, Ö16	2
Aile içi iletişimin önemini vurgulaması	Ö10	1
Olumlu iletişim kurabilmeye katkısı	Ö4	1

7. sınıf öğrencilerinin “**Eğitici çizgi romanların konu anlatımında sizi en çok etkileyen yönü ne olmuştur? Açıklayınız.**” sorusuna vermiş oldukları cevaplara Tablo 4’te ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde 7. Sınıf öğrencilerinin 5’i “**Empatik duyguların önemini ortaya koyması**” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “**Sorunların çözümünün kolay olabildiğini fark ettirmesi**” cevabını verirken, 3 öğrenci “**Etkin konuşmanın ve etkin dinlemenin önemini kavratması**”, görüşünü belirtmiştir. Ayrıca 2 öğrenci “**Etkili iletişimin önemini ortaya koyması**”, 2 öğrenci “**Konunun gerçek hayatla ilişkilendirilmesini sağlaması**” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine 2 öğrenci “**Jest ve mimiklerin iletişimdeki önemini ortaya koyması**” cevabını verirken 1 öğrenci de “**Aile içi iletişimin önemini vurgulaması**” şeklinde görüş bildirmiştir. 1 öğrenci ise “**Olumlu iletişim kurabilmeye katkısı**” şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 4’te yer alan tüm görüşlere ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“**Empatik duyguların önemini ortaya koyması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Empati kurmak, karşımızdakinin duygularını, hislerini anlayabilmek benim için çok önemli. Bu sayede empati kuramayan kişiler artık empati kuracaklar.*” (Ö8) “**Sorunların çözümünün kolay olabildiğini fark ettirmesi**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Beni en çok etkileyen yönü karakterlerin gerçek dünyamızdaki insanlar gibi ders işleyip sorunlarını çözmeye çalışmaları oldu.*” (Ö1) “**Etkin Konuşmanın ve Etkin Dinlemenin Önemi Kavratması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Etkin konuşup etkin dinlemenin önemi beni en çok etkileyen yönü oldu.*” (Ö15) “**Etkili iletişimin önemini ortaya koyması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Etkili iletişim kurmanın ne kadar önemli olduğunu gördüm.*” (Ö14) “**Konunun gerçek hayatla ilişkilendirilmesini sağlaması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Konuların gerçek hayatta çok lazım olduğunu ve kullanmam gerektiğini anladım.*” (Ö3) “**Jest ve mimiklerin iletişimdeki önemini ortaya koyması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Mimikleri ve beden dilleri beni çok etkiledi.*” (Ö2) “**Aile içi iletişimin önemini vurgulaması**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Aile içi iletişimimizi daha iyi kurabilmek için önyargılı davranmamamız gerektiğini anladım.*” (Ö10) “**Olumlu iletişim kurabilmeye katkısı**” görüşüne ait öğrenci ifadesi: “*Empatiyi daha çok kullanmalıyım benim için daha iyi olur. Böylece insanlarla olumlu iletişim kurmuş ve onları anlamış olurum.*” (Ö4)

Tablo 5: Eğitici Çizgi Romanların Derse Aktif Katılım Sağlama Konusundaki Etkisine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Öğrenciler	f
Derse aktif katılma oranını artırması	Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö20	6
Eğlenceli olması	Ö4, Ö10, Ö14	3

Dersi etkili dinleyebilmeye etkisi	Ö12, Ö18, Ö19	3
Sorgulama oranını arttırması	Ö1, Ö16	2
Toplumda bilinçli ve gelişmiş birey olmaya katkısı	Ö2, Ö17	2
Eğitici olması	Ö3	1
Ders verimini arttırması ve açıklayıcı olması	Ö11	1
Öğretmene saygı duymayı ve empati kurabilmeyi sağlaması	Ö5	1
Güzel cevap verebilmeyi sağlaması	Ö6	1
Sıkıcı olmadığı için motivasyonu arttırması	Ö9	1

7. sınıf öğrencilerinin **“Eğitici çizgi romanlar ders sürecine aktif katılımınıza sağlıyor mu? Açıklayınız.”** sorusuna vermiş oldukları cevaplara Tablo 5’te ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 7. Sınıf öğrencilerinin 6’sı **“Derse aktif katılma oranını arttırması”** şeklinde görüş bildirmiştir. 3 öğrenci **“Eğlenceli olması”**, 3 öğrenci **“Deri etkili dinleyebilmeye etkisi”**, 2 öğrenci **“Ders sonuna doğru sıkıcı olması”**, cevaplarını verirken 2 öğrenci **“Sorgulama oranını arttırması”**, 1 öğrenci **“Toplumda bilinçli ve gelişmiş birey olmaya katkısı”** şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca yine 1’er öğrenci **“Eğitici olması”**, **“Ders verimini arttırması ve açıklayıcı olması”** ve **“Öğretmene saygı duymayı ve empati kurabilmeyi sağlaması”** cevaplarını verirken yine 1 öğrenci **“Güzel cevap verebilmeyi sağlaması”**, 1 öğrenci ise **“Sıkıcı olmadığı için motivasyonu arttırması”** yönünde görüş bildirmişlerdir. Tablo 5’te yer alan tüm görüşlere ait bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Derse aktif katılma oranını arttırması” görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Evet, artık Sosyal Bilgiler dersinin faydalarını daha çok anladım ve Sosyal Bilgiler dersine daha fazla katılacam.”** (Ö15) **“Eğlenceli olması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Evet, dersi daha eğlenceli işliyoruz. Böylece ders daha verimli geçiyor.”** (Ö4) **“Dersi etkili dinleyebilmeye etkisi”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Dersi daha iyi, etkin dinlemememi sağlıyor.”** (Ö12) **“Ders sonuna doğru sıkıcı olması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Sonlara doğru sıkıcı oldu ama evet sağladı.”** (Ö16) **“Sorgulama oranını arttırması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Artık bazı şeyleri sorguluyorum.”** (Ö1) **“Toplumda bilinçli ve gelişmiş birey olmaya katkısı”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Tabii ki sağlar, bu derse katılmalıyım ki toplumda daha gelişmiş ve bilinçli bir birey olayım ve topluma böyle bireyler katayım.”** (Ö2) **“Eğitici olması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Eğitici olduğu için tüm öğrenciler tarafından çok beğenileceğini düşünüyorum.”** (Ö3) **“Ders verimini arttırması ve açıklayıcı olması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Evet, daha açıklayıcı oluyor. Derslerde daha verimli oluyoruz.”** (Ö11) **“Öğretmene saygı duyabilmeyi sağlaması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Evet, çünkü öğretmenimiz ders anlatırken ona saygı duyup empati kurmam gerekiyor.”** (Ö5) **“Güzel cevap verebilmeyi sağlaması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Evet, daha güzel cevap vermemizi sağlar.”** (Ö6) **“Sıkıcı olmadığı için motivasyonu arttırması”** görüşüne ait öğrenci ifadesi: **“Tabii ki de sağlıyor. Derse daha motivasyonlu bir şekilde katılmamı sağlıyor. Sıkılmadan izledim ve okudum. Çok iyiydi.”** (Ö9)

3. Sonuç ve Tartışma

İçinde bulunulan bu çağda yaşanan teknolojik gelişmeler, özellikle eğitim sistemlerinin işleyişinde olumlu değişikliklerin yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Bu değişiklikler ise en fazla materyal üretiminde hissedilmiştir. Bir ders programında yer alan becerilerin, değerlerin ve kavramların bir öğrencilere tam olarak kazandırılması sürecinde kullanılan materyaller büyük önemi taşımaktadır. Bu nedenle, yapılandırılan eğitim yaklaşımı çerçevesinde öğretim sürecinde materyal kullanım oranı artmıştır. Teknolojik ilerlemeler ile sınıfta kullanılabilen öğretim materyal çeşitliliği de artmıştır. Bu gelişmeler sonucunda görsel içerikli materyallerin öğrenme ortamına entegre edilmesi kolay hâle gelmiştir (Şentürk, 2020). Teknoloji ile harmanlanan materyallerin önemi ise bilgi kalıcılığının ve motivasyonun sağlanmasının zor olduğu sözel derslerde ön plana çıkmaktadır. Bu derslerden biri olan Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin geleneksel ders materyalleri dışında materyaller üretebilmeleri ve dersle bütünleştirmeleri bu nedenle önemli görülmektedir. Şentürk (2020)'e göre öğretim süreci ile bütünleşen materyaller öğrenmeyi daha kolay hâle getirmek, bilgiyi somutlaştırmak ve öğrenme sürecini etkin kılabilmek olarak ifade edebileceğimiz fonksiyonları vardır.

Teknoloji kullanımı ile oluşturulabilen eğitici çizgi romanların sahip olduğu kıstaslar özellikle sözel derslerde yaşanan isteklendirme ve bilgi kalıcılığı sorununu ortadan kaldıracak nitelikte olduğundan Sosyal Bilgiler dersinde eğitici çizgi romanların kullanılması ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma ile hedef Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan eğitici çizgi romanlar hakkındaki öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanların okuma alışkanlığınız üzerinde nasıl bir etki yarattığını açıklayınız?” sorusu ile ilgili en fazla belirtilen görüş “Hızlı okuma becerisi kazandırması” şeklinde olmuştur. İkinci sırada ise “Okuma alışkanlığı kazandırması” görüşü yer almıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte literatürde rastlanan bazı çalışmalar olmuştur. Haugaard (1973) Hutchinson (1949), Koenke (1981) ve Sones (1944)'e göre eğitici çizgi romanlar, okumayı sevemeyen veya başaramama korkusu yaşayan öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmasını sağlar (Akt. Şentürk, 2020). Çizgi roman, doğru kullanma ve yönlendirebilme sonucunda öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırabilme açısından katkı sağlayabilir (Benice, 2016). Bu tür çizgi roman kitaplarını okuma alışkanlığı olan çocuklarda, okuduğunu anlayabilme yeteneklerinin fazlaca geliştiği söylenebilir, çünkü metnin anlamını çözebilmek için hem görselleri hem de kelimeleri çözümlenmeleri gerekmektedir (Esmer, 2014).

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanların tartışma becerinize etkisi nasıl olmuştur? Açıklayınız.” sorusu ile ilgili en fazla belirtilen görüş “Empati kurabilme becerisi kazandırması” şeklinde olmuştur. İkinci sırada ise “Tartışma becerisi kazandırması” görüşü yer almıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte (Çiçek Şentürk ve Selvi, 2023; Esmer, 2014; Şentürk, 2023) çalışmalar mevcuttur. Esmer (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitsel tarafı fazla olan eğitici çizgi romanlar, okuyan kişiyi bilgi sahibi yapmak, okuyanın davranışlarında pozitif etki yaratmak, okuyan kişiyi yapabilecekleri konusunda eğitebilmek için yazıldığı ve çizildiği vurgulandığı görülmüştür.

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanlarda yer alan karakterlerin empati kurma becerinize etkisi oldu mu? Açıklayınız.” sorusu ile ilgili en fazla belirtilen görüş “Empati kurabilme becerisi kazandırması” şeklinde olmuştur. İkinci sırada ise “Sorun çözme becerisi kazandırması” görüşü yer almıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte (Esmer, 2014) tarafından yapılan çalışmada eğitici çizgi romanlar ile yapılan anlatımların çocuklarda empati kurabilme becerisini geliştirebilmesine, hayal kurabilmesini sağlayarak hayallerden gerçekliğe dönüşebilen yenilikleri deneyimlemesine de zemin hazırlar bilgisine ulaşılmıştır.

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanların konu anlatımında sizi en çok etkileyen yönü ne olmuştur? Açıklayınız.” sorusu ile ilgili en fazla belirtilen görüş “Empatik duyguların önemini ortaya koyması” şeklinde olmuştur. İkinci sırada ise “Sorunların çözümünün kolay olabilmesini fark ettirmesi” görüşü yer almıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte (Çiçek Şentürk ve Selvi, 2023; Şentürk, 2023; Şentürk ve Şimşek, 2021; Topkaya ve Doğan, 2020) tarafından yapılan çalışmada çizgi romanların öğrencilerin sınıf ortamında derse katılımını sağlayabilme, ayrıca kavram öğretimini sağladığı ve empatik bakış açısını kazandırdığı bilgisine ulaşılmıştır.

Çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanlar ders sürecine aktif katılımınızı sağlıyor mu? Açıklayınız.” sorusu ile ilgili en fazla belirtilen görüş “Derse aktif katılma oranını arttırması” şeklinde olmuştur. İkinci sırada ise “Eğlenceli olması” görüşü yer almıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte (Cheesman, 2006) tarafından yapılan çalışmada eğitici çizgi romanın ilk defa öğrenilecek olan içeriği öğrencilere eğlenceli bir ortam ile öğretmenin yanı sıra, öğrencinin dikkatinin ve motivasyonunun devamlı yüksek olmasını ve derse vaktinde gelebilmelerini sağladığı bilgisine vurgu yapmıştır (Akt. Şentürk, 2020).

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Eğitici çizgi romanlar ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacıların, bu konuda yapılan bilimsel araştırmaları incelemeleri önerilmektedir.
- Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersi ile sınırlıdır, diğer derslerde de eğitici çizgi romanların kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılarak öğrenci görüşlerine başvurulmalıdır.
- Araştırmada ön plana çıkan konular, eğitici çizgi romanlar ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için yol gösterici olabilir.

Kaynaklar

- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye’de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Benice, A. (2016). *Çocuk kitaplarının çizgi romana uyarlanması sürecinde biçimlemeler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Arel Üniversitesi
- Cantek, L. (2004). *Çizgili hayat kılavuzu*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Çelik, K. ve İlhan, G. O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: “Sadece biriyim”. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 262-279.
- Çiçek Şentürk, Ö. (2020). *Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiçek Şentürk, Ö. and Selvi, M. (2023). Argumentation-supported educational comics as a teaching tool for environmental education. *Environmental Education Research*, 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2023.2227357>
- Demirkasımoğlu, N. (2015). Toplum yaşamında kurallar: Birey-toplum ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 139-156.
- Dinç, İ. (2014). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri ünitesinde geçen kavram ve tanımlara erişme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Duman, M. (2011). *Sosyal bilgiler dersi öğretim materyallerinde empati becerisinin geliştirilmesi: amaç, kapsam ve etkililik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Esmer, B. (2014). *Çizgi romanların çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 223-236.
- Gürbüz, N. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarını tanıma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi roman kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- MEB ve TTKB. (2015). *Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Özmen, C. (2010). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, C. ve Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Safran, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. B. Tay ve A. Öcal (Eds.). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Sayın, Ö. (2004). Süper kahramanlar: Kostümün altında yatan ideoloji. *Folklor/Edebiyat*, 10(39), 77-82.
- Selvi, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Sentürk, M. and Cicek Senturk, O. (2023). The social studies and science pre-service teachers' experiences of creative comics for environmental education. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 9(1), 109-123. <https://doi.org/10.46328/ijres.3080>
- Sentürk, M. (2023). Social studies pre-service teachers' educational comics experience for disaster education. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)* 5(1), 153–166. <https://doi.org/10.46328/ijonses.511>
- Şentürk, M. (2022). 21. Yüzyıl becerileri eğitiminde yaratıcı çizgi roman. M. Şentürk, U. Simsek ve Y. Topkaya (Ed.), *Yenilikçi yaklaşımlarla 21. yüzyıl becerileri eğitimi* (63-75). Vizetek Yayıncılık.
- Şentürk, M. and Şimşek, U. (2021). Educational comics and educational cartoons as teaching material in the social studies course. *African Educational Research Journal*, 9(2), 515-525.
- Şentürk, M. ve Şimşek, U. (2022). Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonuna etkileri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 378-413. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.422>
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Topkaya, Y. (2016). Eğitici çizgi romanların çevre sorunlarına yönelik bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 199-219.
- Topkaya, Y. (2018). Demokratik algı üzerine eğitici çizgi romanların etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 747-756.
- Topkaya, Y. ve Doğan, Y. (2020). 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “çevre sorunları ve çevreyle ilgili örgütler” konularının öğretilmesinde eğitici çizgi romanların etkisi: Karma bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 167-188.
- Turan, R. (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. 3.Baskı, Anı Yayıncılık.
- Türkal, B. (2018). *Oluşturma ve uygulama açısından sosyal bilgiler öğretiminde bir öğretim materyali olarak çizgi roman kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ünal, O. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

An individual is an entity that has its own characteristics and can preserve these features, and whose quality is certain. (Demirkasimoglu, 2015), on the other hand, human finds a place in society with the expression "individual". From this point of view, society is a community of people who can sustain themselves, whose existence lasts for a long time, and who adopt a certain way of life (Gül, 2004). Based on this definition, it is not possible to consider the individual separately from the society. In our age, where the relations in the social structure consisting of individuals sharing the common culture are developed, the individual should learn communication starting from the family and within the framework of the institutional order in the social structure. In order to talk about these educational activities undertaken by educational institutions, it can be said that there is a condition for the formation of a socialized structure. Educational institutions, on the other hand, aim to raise young generations as effective and democratic citizens that their societies need (Turan and Yıldırım, 2019). Achieving this aim, which is mentioned in the education system, is tried to be achieved with the content of the Social Studies course. According to (Özmen, 2010), it can be said that Social Studies course has great importance for individuals to be active citizens in society.

It is important to create enriched materials in the process of making students gain the acquisitions within the scope of individual and community learning in the Social Studies program. In this context, one of the important materials is comics. To define educational comics, according to (Topkaya, 2017), comics are a genre in which any event that occurs in a certain period of time is revealed by using a combination of pictures and text. According to the educational comics (İlhan, 2016) in the Social Studies course, it is a technique that is not frequently encountered in our country. According to (Ünal, 2018), a course with a verbal content such as Social Studies is constantly taught with a book focus, and lack of support with any material will reduce the motivation of the student, which may negatively affect the efficiency of the course. Based on this, the importance of using comics as a material in the Social Studies course is revealed.

It can be stated that educational comics are of great importance in effectively transferring individual and social content from Social Studies learning areas to students. The possibilities of providing new findings that the research findings will add to the field and providing a new source to the richness in the literature on the subject are the main elements that constitute the importance of the research.

Purpose of the Study

The aim of this research is to get the opinions of the students about the use of educational comics in transferring the Social Studies course achievements of the educational comics to the students. In this context, the sub-problems are as follows:

1. The effect of educational comics on reading habits,
2. The effect of educational comics on discussion skills,
3. The effect of the characters in the educational comics on the ability to empathize,
4. The effect of educational comics on the subject,
5. The effect of educational comics on active participation in the lesson.

Method

Working Group

This research was carried out on 20 students studying in a school affiliated to the Ministry of National Education in Hatay Antakya district in the fall semester of the 2022-2023 academic year.

Data Collection Methods

This research is a research conducted to reveal the views of secondary school 7th grade students about the use of comics in the Social Studies course. This study was conducted using the case study technique, one of the qualitative research methods.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used in this study, in which the opinions of secondary school 7th grade students about the use of comics in the Social Studies course were taken. In the interview form, 5 open-ended questions were used for the students to answer.

Analysis of Data

The data obtained in this study, in which the opinions of secondary school 7th grade students about the use of comics in the Social Studies course were taken, were interpreted using the content analysis technique.

Result and Discussion

With the technological advances, the variety of teaching materials has also increased. Thus, it has become easy to integrate visual materials into the learning environment (Şentürk, 2020). The importance of technological materials is that it is important to produce materials other than traditional course materials in the Social Studies course, which is one of the verbal courses where motivation is difficult to provide. Since the quality of comics that can be created with the use of technology can eliminate the motivation problem experienced in verbal lessons, the use of comics in the Social Studies course comes to the fore. The aim of this study is to reveal the students' views about the comics applied in the Social Studies course. The most stated opinion about the first sub-problem of the study was "To gain speed reading skills". In the second place, the opinion of "gaining the habit of reading" took place. The most stated opinion about the second sub-problem of the study was "Gaining the ability to empathize". In the second place, the opinion of "Gaining discussion skills" took place. The most stated opinion about the third sub-problem of the study was "Gaining the ability to empathize". In the second place, the opinion of "Gaining problem solving skills" took place. The most stated opinion about the fourth sub-problem of the study was "Revealing the importance of empathic feelings". In the second place, the opinion of "Making people realize that the solution of problems can be easy" took place. The most stated opinion about the fifth sub-problem of the study was "Increasing the rate of active participation in the course". In the second place, the opinion of "it should be fun" took place.

The following recommendations were made in the study:

- Researchers who want to work on educational comics are recommended to examine the scientific studies on this subject.
- This research is limited to the Social Studies course, and students' opinions should be sought by conducting studies on the use of educational comics in other courses.
- The prominent topics in the research can be a guide for researchers who want to do research on educational comics.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/4 2023 s. 1872-1889, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

HALK MUTFAĞINDA KIŞ HAZIRLIĞI: ÇORUM ÖRNEĞİ

Altuğ ORTAKCI*

Geliş Tarihi: 3 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 30 Mayıs 2023

Öz

Halk mutfağında kış hazırlığı olarak bilinen süreç, ağustos ayı ortalarından başlayarak kasım ayının ilk haftalarına kadar süren yoğun birtakım işlemleri beraberinde getirmektedir. Birçok yörede olduğu gibi bu çalışmanın alan araştırması olarak seçilen yörede de kurutmalık, kaynatmalık ve hamur işlerine yönelik birçok işlemin yaz aylarının bitimiyle başladığı ve dört ay boyunca sürdürüldüğü tespit edilmiştir. Bu çalışmada, Çorum'da kış hazırlığı süreci halkın kolektif belleğinde yer alan biçimleriyle geçmişten günümüze değişen ve dönüşen unsurlarıyla ele alınacaktır. Kış hazırlığı aşamalarında ortaya çıkan kültürel birikim, hammaddenin elde edilmesi, üretimi ve muhafaza edilmesi süreçleriyle ilişkilidir. Tespit, derleme ve aktarma üzerine inşa edilen bu çalışma alan araştırması verileri içermektedir. Doğal ortamda katılımlı gözlem ve yönlendirilmiş görüşme teknikleri ile şekillendirilmiştir.


Anahtar Sözcükler: Halk mutfağı, kış hazırlığı, Çorum, pekmez yapımı.

WINTER PREPARATION IN THE PUBLIC CUISINE: THE CASE OF ÇORUM

Abstract

The process known as winter preparation in folk cuisine brings with it a number of intensive processes, starting from mid-August and lasting until the first weeks of November. As in many regions, it was determined that this study was carried out in the region chosen as the sample area, and many processes for drying, boiling and pastry started with the end of the summer months and for four months. In this study, it will be discussed with its changing and transforming elements. The winter preparation process in Çorum, with its forms in the collective memory of the people, from the past to the present. Obtaining, producing and preserving the raw material is related to the cultural accumulation processes that occur during the winter preparation stages. This study includes field research data. Detection is built on compilation and transfer. It is shaped by the techniques of participatory observation and directed interviewing in the natural environment.

Keywords: Folk cuisine, winter preparation, Çorum, molasses making.

*  Dr. Öğr. Üyesi; Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, altugortakci@hitit.edu.tr.

Giriş

Halkın gündelik yaşamına dair alışkanlıklar aynı zamanda kültürel üretim ve tüketim alışkanlıklarının bir parçasıdır. Kültür, doğuştan olmayan sonradan öğrenilen ve insana dair her türlü bilgi olarak tanımlandığında kişinin sahip olduğu her türlü günlük rutini onun kültürlenme süreçlerinde edindiği birikimdir. Bu birikim, bireyin önce aile ve ona bağlı sosyal çevresinden öğrendikleriyle yani yaygın eğitimle, daha sonra ise örgün eğitim içinde edindiği bilgilerle günden güne artar ve onu bağlı bulunduğu sosyal grubun bir parçası hâline getirir. Bireyin mensubu olduğu ve her türlü kültürel birikimi edindiği grup, dinî, etnik ve kültürel bakımdan diğer gruplardan birtakım farklılıklar arz eder. Dolayısıyla bireyin doğup büyüdüğü sosyal çevresi onun kültürel kimliğinin oluşmasında oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bireyin sahip olduğu kültürel birikim, içinde bulunduğu sosyal grubun kolektif hafızasının da bir yansımasıdır. Dolayısıyla kişinin sosyal gruba aidiyet duyması, bağlı bulunduğu grubun kolektif hafızasına dâhil olmasıyla ve onu taşımasıyla gerçekleşebilir. Diğer taraftan da grubun ve bireyin kolektif belleği yaşadığı çağın şartlarına bağlı olarak değişim gösterir. Bu nedenle kolektif bellek zamanla sınırlıdır. “Bu zaman sınırının genişliği ya da darlığı, her topluluk için farklı olabilir. Kolektif belleğin, bu sınırın ötesinde kalan olaylara ve kişilere doğrudan ulaşması mümkün değildir.” (Halbwachs, 2007, s. 55).

Kültürel belleği şekillendiren unsurlar sözlü kültür ortamının anlatıları olduğu kadar bireyin yaşamını devam ettirmesini sağlayan bütün somut ve somut olmayan kültürel birikimlerdir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan “kış hazırlığı” süreci de kişinin yetiştiği sosyal grup içinde çocukluk çağından itibaren gözlemlene ve deneyimlene imkânı bulduğu birtakım kültürel unsurlarla çevrilidir. Dolayısıyla grup hayatının düzenli bir şekilde devam edebilmesi yılın her döneminde ihtiyaç duyulan birtakım iş ve işlemlerin yapılmasına bağlıdır ve bahsi geçen bu iş ve işlemler sosyal grubun kolektif belleğini şekillendiren birçok kültürel unsuru da barındırmaktadır. Geleneksel yaşam içinde hayatın olağan akışının bir parçası olarak görülebilecek bu iş ve işlemler, kent merkezli yaşam içerisinde “doğal yaşam”, “organik tüketim alışkanlıkları” bağlamında son yıllarda artan bir faaliyet alanına dönüştüğü gözlenmektedir.¹

Bu çalışmada, Çorum’da “kış hazırlığı” sürecinin halkın kolektif belleğinde yer alan biçimleri geçmişten günümüze değişen ve dönüşen unsurlarıyla ele alınacaktır. Bu süreci oluşturan aşamalar hazırlığı yapılacak ürünün ham maddesinin elde edilmesi, üretimi ve muhafaza edilmesidir. Tespit, derleme ve aktarma üzerine inşa edilen bu çalışma alan araştırması verileri içermektedir. Saha araştırması doğal ortamda katılımlı gözlem ve yönlendirilmiş görüşme teknikleri ile şekillendirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, saha araştırmasına dayalı veriler kullandığı için planlama aşamasında öncelikle Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu’na 2022-194 numarasıyla başvurulmuş ve araştırma izni alınmıştır.

Emek sürecinden bağımsız tüketim alışkanlıklarının² toplum hayatının önemli bir bölümünü oluşturduğu günümüzde, yeme içmeden giyim kuşama kadar gerçekleştirilen üretimin nasıl bir kültürel alt yapısının olduğu unutulmuştur. Baudrillard’ın ifadesiyle;

¹ Modernlik, çağdaşlık, kentlilik uğruna yapay ürün, hizmet ve hazların peşinde koşanlar, “doğada, doğal unsurlarla ve doğal olarak yaşamının büyümesini moda trendi olarak yeniden keşfetmişlerdir. Özgünlük ve farklılığın temel kaynağında olan “el işi ve ev işi” ile köy hayatı/ geleneksel yaşam alanları, mekânlar ve sözlü kültür ürünleri/belleği” yeniden moda olmuştur (Özdemir, 2012, s. 25).

² Connerton bu durumu moderniteye bağlı unutkanlık olarak açıklar: “Öne sürmek istediğim şey unutkanlığın başlıca kaynağının, toplumsal yaşamı yerellikten, insani ölçeklerden ayıran süreçlerle ilişkilendirilebilir olduğudur. İnsanüstü

Toplumumuz kendini tüketim toplumu olarak düşünür ve konuşur. En azından, bu toplum tükettiği ölçüde kendini tüketim toplumu olarak, fikirde tüketir. Bizim çağımız günlük beslenme harcamalarının olduğu kadar prestij harcamalarının da hep birlikte 'tüketmek' olarak adlandırıldığı ilk çağdır ve bu bütünsel bir oydaşım uyarınca herkes için geçerlidir (2012, s. 233-234).

Bireyin günlük ihtiyaçlarının tamamı para-meta ilişkisine indirildiği ve zaman kavramına vurgu yapılarak "en kısa sürede ihtiyacın giderilmesine" ve "fast-food tüketime"³ yönelik bir algının küreselleşme süreçlerinde oluşturulduğu söylenebilir. Elbette ihtiyaçların belirlenmesi ve buna yönelik tüketim alışkanlıklarının geliştirilmesinde de küreselleşme enstrümanlarının önemli bir payı bulunmaktadır. "Tüketici gereksinimlerinin kültür endüstrisinde yaratılması, yönlendirilmesi, denetlenmesi, sürekli vaatlerle tüketicinin aldatılması bu kapsamda öne çıkarılır." (Özdemir, 2012, s. 11). Buna bağlı olarak küresel kentin yeni bireyleri ve yaşam alışkanlıklarının geliştirildiği dikey yapılanma içinde artık geleneksel olan, bayağı, basit ve değersiz olarak görülmektedir⁴. Modern olan ise özgün ve değerlidir. Oysa geleneksel olan üretim odaklıdır ve zaman kavramı "sabır ve emek" üzerine inşa edilir. Bu nedenle çalışma, hem kaynak kişilerden tespit edilen bilgilerin aktarılması hem de konunun kentleşme, küreselleşme ve tek tipleşme algısı üzerinden değerlendirilmesidir. Araştırma verilerine dair değerlendirmelere geçmeden önce kış hazırlığı sürecinin halk takvimi ve halk mutfağı ile ilişkisi üzerinde durulacaktır.

1. Halk Takvimi ve Halk Mutfağı İlişkisi

Zamanın ölçülmesi ve buna bağlı olarak sosyal hayatın idame ettirilmesi ihtiyacı her dönem insan faaliyetlerini şekillendiren bir gerekliliktir. Zaman kavramının felsefi altyapısı bir tarafa, insanın geçmişini anlamasında ve geleceğini şekillendirmesinde de oldukça önemli bir kavram olduğu dile getirilebilir. Bu bağlamda zamanın ölçülmesi ihtiyacı dinî, etnik, kültürel bakımdan geçmişten günümüze birçok farklı ölçüm sistemin ortaya çıkmasına vesile olmuştur.

Türklerde zamanın belirlenmesi ve ölçülmesi konusunda Türk tarihi ve kültürü üzerine araştırma yapan birçok ismin (Durmuş, 2016; Kafesoğlu, 2010; Turan, 1984; Çay, 1988, Erginer, 1984) çıkarımları bulunmaktadır. Zaman hesabının yapılmasında toplumların yaşadıkları coğrafya, iklim ve tabiatın diğer unsurlarının önemi büyüktür. Türk kültür tarihi üzerine araştırmalar yapan Kafesoğlu ve Durmuş da bu hususa dikkat çeker.

Kafesoğlu, "Eski Türklerde zamanın hesaplanması işi de tabiatıyla Bozkır kültürünün izlerini taşımaktaydı." (2010, s. 328) derken; Durmuş konuyu "yaşanılan kültür çevresinin etkileri ve iklimin yönlendirmesi" bağlamında ele alır. Konuyu halk takvimi özelinde ele alan

hız, akılda tutulamayacak denli büyük devasa kentler, emek sürecinden bağı kopmuş tüketicilik, kent mimarisinin kısa ömrü, içinde yürünebilir kentlerin ortadan kalkması, modernitenin unuttuğu şeyler oldukça geniştir (2011, s. 15).

³ Fast-food restoranının verimliliğiyle karşılaştığımız zaman ev mutfağı ya daha verimlileşmek ya da tam bir yok oluşla karşı karşıya olmak zorundaydı. Mutfağın kurtuluşunun bir anahtarı mikrodalga fırındır. Yemek hazırlamak için geleneksel fırından çok daha verimli olan mikrodalga fırın pişirme işlemini basite indirgemıştır (Ritzer, 2011, s. 89).

⁴ Bu konuda Öcal Oğuz'un şu ifadeleri konuyu daha anlaşılır kılacaktır: "Çağdaş kent her konuda olduğu gibi mutfak kültürü konusunda da gereksinimi görmek yerine kendi dayattığı kültürden hareketle bir ayıplama modeli oluşturuyor. Kışlık patates almak ayıp, kış için salça yapmak ayıp, turşu kurmak ayıp... Kent bize bir günde veya en fazla iki günde tüketilecek hazır ve konserve yiyecekler sunarken evde yapılan bu üretime 'mutfak fabrikası' gibi bakıyor ve evin yemek üreten hanımına 'işçi' muamelesi yapıyor... Bir geleneksel çömlek veya bir naylon bidon içerisinde turşu veya salçayı taşımak özellikle çağdaş kentli gençler için utanç vericidir. Ama aynı çağdaş kentli veya genç içinde turşu kavanozu veya fabrika salçası olan bir market poşetiyle pekâlâ sokakta dolaşabilir. İkisi arasındaki fark nedir ve neye işaret etmektedir? (2008, s. 25-26).

Erginer ise, halk takvimlerini ve bunların oluşumlarındaki temel etkenleri; ekolojik, doğal, dinsel, ekonomik, toplumsal ve toplumlararası olaylar şeklinde sıralar ve halk takvimini; “Herhangi bir yöre insanının, temelde kültürel bir miras olarak edindiği; doğal olgularla, toplumsal kurumlar ve olgular arasındaki uzun süreli deneyimlere dayalı ilişkinin kurulduğu dinsel, tarihsel, töresel, eğitsel, inançsal, hukuksal, tarımsal, siyasal, ekonomik bağın anımsama ve anımsatma görevini üstlenmiş bir dizgisi.” (1984, s. 22) olarak tanımlar. Gerek kültür aktarımıyla gerek bireyin kendi tespitler oluştuğu vurgusunu yapan Veren ise halk takvimini, “düzenli olarak tekrarlanan doğa olaylarına ve canlıların hareketlerin dayalı yöresel takvimler” (Veren, 2020, s. 73) olarak tanımlar. Neticede halk takvimlerinin oluşmasında halk bilgisinin hemen her alanında olduğu gibi yaşanan coğrafyanın etkilerinden söz edilebilir. Halkın yaşam pratiklerinin şekillenmesinde yaşanan coğrafyanın iklim şartlarının ve doğal çevrenin önemli bir etkisinden söz ederken, sözlü kültürel birikimi de hatırlatmak gerekir. Çünkü doğal çevrenin yaşamın kaynağı olarak görüldüğü süreçler boyunca bu mekânların sahipleri gerek anonim anlatılarla gerekse ferdi anlatımlarla çevresini tanır, tanımlar ve korur. Bunun en güzel örneklerini de doğal çevrenin korunması faydalanılan memorat ve efsanelerde rastlanılmaktadır. Benzer kalıp sözlerin ve anlatıların halk takvimine bağlı süreçlerde yaşananlarla ilişkilendirilerek ortaya çıktığı söylenebilir.

Çalışmaya konu edinilen ve halk takviminde kış günleri olarak bilinen yaklaşık altı aylık dönem Anadolu’nun hemen her yöresinde farklı isimlendirmeye anılmaktadır. Bu süreçler kuzey yarımkürede soğuk iklimsel şartların sürdüğü bir dönemdir. Dolayısıyla özellikle tarım ve hayvancılıkla geçinen topluluklar için soğuk ve yağışlı iklimin hüküm sürdüğü bu dönem kısıtlılık dönemi olarak değerlendirilebilir. Ancak halkın bu süreci kültürel aktarımla zenginleştirdiği görülür. Bunun bir yansıması da kolektif bellekte yüzlerce yılda oluşmuş halk takvimi ve uygulamalarıdır. Anadolu halkı halk takvimi uygulamalarında yılın esas alındığını ifade eden Veren, “Tarım ve hayvancılıkla uğraşanlar için bu takvim yaşamsal önem taşır.” (2020, s. 74) diyerek konunun yaşamsal önemine dikkat çeker.

Anadolu insanının hazırlıklar yaparak beklediği kış dönemi, halk takvimi ve meteorolojisi bağlamında düşünüldüğünde, insanın doğayla ilişkisinde ortaya çıkan kültürel birikimin çeşitlendiği ve “yerel farklılıkların görenekler ve gelenekler örtüsü oluşturduğu” (Erginer, 1984, s. X) bir süreçtir. Bu sürecin hazırlık aşaması da kendi içinde çeşitlenerek günümüze ulaşmış ve halkın kültürel belleğinin parçası hâline gelmiş birçok iş ve işlemler ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bu işlerden biri de halk mutfağında önemli bir yeri olan kış hazırlıklarıdır.

Beslenme, tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için vazgeçilmez bir olgudur. Canlı kalmamız için yapılması gereken bir şeydir (Tezcan, 1982, s. 113). Diğer taraftan yediklerimiz, kültürümüzün bir ürünü olup, onun ögesidir ve özellikle maddi kültürü oluştururlar. Yemeklere ilişkin davranışlar, tutumlar, inançlar, gelenek görenekler ise halk biliminin konularından biri olan mutfak kültürünü meydana getirir. Özellikle coğrafya, iklim ve kültür arasındaki etkileşim bir yörenin, bölgenin, ulusun mutfak kültürünün oluşmasında oldukça önemlidir. Bu etkileşimin doğurduğu birikim de o yörenin yeme içme alışkanlıklarını ve mutfak kültürünü şekillendirmektedir.

Bu bakımdan Türk toplumunun yeme içme alışkanlıkları yani hazırlama, sunum ve tüketim süreçlerinin tamamı kendi iç dinamikleri bakımından diğer kültürlerden oldukça zengin ve farklıdır. Çünkü ülkemiz coğrafi bakımdan çok geniş bir yelpazede birbirinden farklı yemek

kültürünün oluşmasına imkân veren bir konumdadır. Coğrafyanın kültüre etkisi her ne kadar bu çalışmada mutfak kültürü üzerine değerlendirilse de sadece bu hususta değil; halk müziği, halk oyunları, iklime dayalı giyim-kuşam ve barınak mimarisi başta olmak üzere birçok noktada zengin bir birikimin doğmasına vesile olur. Anadolu coğrafyasının iklim şartları, bu zenginliğin ortaya çıkarılmasında halk takvimine bağlı kış hazırlığı sürecinde de görülür. Bu farklılıklara rağmen özellikle belirli bir takvime bağlı yapılan hazırlık sürecinde belirgin ortaklıklar da söz konusudur. Bu ortaklık da kökü mazinin derinliklerinde olan Türk kültür tarihinden gelmektedir ve uygarlık tarihi ile yemek kültürü arasında bir bağlantı bulunmaktadır. “Yemek yapımında kullanılan araç gereklere, niteliği, sayısı, türü, düzenlenişi, pişirilen maddenin kendisi, pişiriliş biçimi, doğadan olduğu gibi elde edilip yenip yenmediği gibi hususlar o ülkenin uygarlık düzeyini ve yaşam zevki hakkında bir fikir verebilir” (Tezcan, 1982, s. 114).

Çünkü bir millet, kolaylıkla ağzının tadını kaybetmez. Binlerce yıldan beri alıştığı yemeğinden vazgeçemez. Ayrıca mutfaktaki kadın da tutucudur. Yemek pişirme geleneği atalarından gelir. Şimdiki gibi, görgü ve bilgiyi değiştirebilecek bir çevresi de yoktur. Ancak her milletin mutfağının temelini oluşturan en önemli neden, ekonomik nedenlerdir (Ögel, 1982, s. 15).

Uygarlık tarihinin izlerinin yansıması olan mutfak kültürüne dair çeşitlilik, özellikle sözlü kültür ortamında yüzyıllar boyunca yaşatılmış ve halkın kolektif belleğinde korunarak bugünlere ulaşmıştır. Bu çeşitliliğin günümüzde Anadolu sofrası kültüründe “pişirme yöntemleriyle, kış için hazırlanan yiyecekleriyle, araç-gereçleriyle ve yemekleriyle” (Halıcı, 1982, s. 106) yaşadığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan Anadolu mutfağı, emek, sabır ve beceri isteyen, lezzetli ve zahmetli bir mutfaktır. Yemeklerin hazırlanması, ister törensel olsun ister gündelik tüketime dayalı olsun, birçok aşamadan oluşan bir süreçtir ve halk takvimine bağlı dönemsel uygulamalar da yemek kültürü ile ilişkilidir. Bu anlamda halk takvimine dayalı kimi mevsimsel törenlerin ve bu törenlere bağlı uygulamalara eşlik eden ritüel yemeklerden söz edilebilir.

Çoğunluğu baharla ilgili gelenekleri içeren *Çiğdem Eğlencesi*, *Nevruz*, *Hıdırellez*, *Saban izi (toy)*, *Saya Bayramı* gibi geleneksel halk takvimine dayalı mevsimsel kutlama günleri aynı zamanda halk mutfağıyla da ilişkilidir. Bahar kutlamaları Anadolu coğrafyasında halkın büyük çoğunluğu tarafından bilinen, uygulanan dönemlerdir. Bu dönemlerden biri olan Çiğdem Eğlencesi, genel anlamda şubat ayı ortalarından itibaren çıkmaya başlayan çiğdem çiçeklerinin çocuklar tarafından toplanması daha sonrasında bulunan yerleşim yerinde çocukların mâniler eşliğinde dolaşarak yağ, bulgur vb. armağanları toplaması gibi aşamaları içerir. Çocukların topladığı armağanlarla yapılan “çiğdem aşısı / çiğdem pilavı” ise bahsi geçen halk takvimi ve halk mutfağı ilişkisinde bir ritüel yemektir. Halkı gündelik yaşam rutini dışına çıkaran bu tür uygulamaların kültürel düzeyde sosyalleşme, eğitime, eğlendirme gibi işlevleri olduğu ifade edilebilir. Kültürel kimliğin de şekillendiği bu kutlamanın en önemli aşamalarından biri de yemek olan ilişkisinde “çiğdem aşısı”nın hazırlanması ve tüketilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu anlamda mevsimsel törenler halk mutfağına yönelik uygulamalara zemin hazırlamaktadır.

Diğer bir mevsimsel bayram olan ve hem Anadolu’da hem Türk devletlerinde kutlanan “Sultan Nevruz, Nevruz Sultan, Mart Bozumu, Mart Dokuzu” (Çay, 1988, s. 120) isimleriyle de bilinen Nevruz törenlerinde de halk mutfağına dair birçok unsur yer almaktadır. Bu konuda Türk dünyasından örnekler veren Abdulhalik Çay şunları aktarır.

Kırgızlar, yeni yılın ilk gününe Nooruz adını vermekte ve bugün “Nooruz köcö” denilen özel bir yemek yemekteler. Köcö darı yarması yahut bulgur konulmak suretiyle yapılan bir nevi tirittir. Ayrıca auz köcö denilen kavut karıştırılmış ve biraz tuz konularak kaynatılmış yeni buzağılaman ineğin sütünden de özel bir yemek yapılmaktadır (1998, 75).

Tahtacı Türkmenlerinde Nevruz günü hazırlanan yemekler ve yiyecekler arasında “ıspanaklı börek, soğan kabuğuyla boyanmış yumurtalar, yufka, sarı-burma, lokum.” (Çay, 1988, s. 122) sayılır. Örneklerde de görüleceği üzere Türk dünyasında büyük bir coşku vesilesi olan Nevruz kutlamaları, takvim ve mutfak ilişkisinin açığa çıktığı diğer bir mevsimlik bayramdır.

Anadolu coğrafyasında önemli mevsimlik kutlamalardan biri olan Hıdırellez’in halk mutfağı ile olan ilişkisine bakıldığında ise Hızır inancıyla dayalı olarak ortaya çıkmış ritüel ve yemeklerin olduğu görülmektedir. Hıdırellez, bolluk ve bereketle ilişkilendirildiği için ortaya çıkan kültürel muhtevada genellikle buna yöneliktir. Örneğin, Hıdırellez gecesi beyaz örtü üstüne serilen unda Hızır Nebi’nin atının nal izi aranır, eğer buna benzer bir iz varsa o undan kömbe, kapama gibi isimlerle anılan bir ekmek yapılır ve dağıtılır.⁵ Elbette bu kısa açıklamalarda verilenlerden çok daha fazlası hem bu törenler içinde hem de diğer mevsimsel kutlamalar içinde halk takvimi ve halk mutfağı ile ilişkisine örnek verilebilir. Neticede, başta mevsimsel törenler ve uygulamalarla olan bağı ile gerekse kış hazırlığı gibi takvime dayalı işlemler ile Türk mutfağının yemekleri, Anadolu coğrafyasının iklim şartlarına bağlı olarak zengin bir kültürel birikim sunmaktadır. Bu noktada mevsimsel törenler kadar görünür olmayan ancak gündelik hayatın önemli bir parçasını içeren kış hazırlığı sürecine bağlı üretimlerin geleneksel kesim ile kent hayatı içinde sıkışan kültürel ürünler olduğu ifade edilebilir.

2. Kışa Hazırlık/ Kış Hazırlığı

Coğrafya, iklim, bitki örtüsü gibi koşullar ile inanç gibi sosyal koşulların etkisiyle her yaşam alanında farklılık gösteren yemek alışkanlıkları ve bu farklıların kültür hâline gelmesi yemek alışkanlıklarının çeşitlenmesine de vesile olur (Aras, 2014, s. 255). Geleneksel bilginin kendi yatağında durmadan akan bir ırmak⁶ gibi hiç kesilmeyeceğine yönelik tutum ve yaklaşımların bir yansıması olsa gerek, genelde Anadolu yemek kültürünün özelde Çorum yöresi yemek kültürünün önemli bir parçası olan kışlık hazırlama sürecine yönelik literatürde çok fazla verinin olmadığı ifade edilebilir. Oysaki halk yaşamının her cephesinde olduğu gibi gerek yapılan işlemlerin uygulamalı işleyişleri gerekse kullanılan araç ve gereçlerin çeşitliliği bakımından kış hazırlığı süreci zengin bir kültürel birikim sunar.

Çorum halk mutfağına dair kültürel ve akademik düzeyde birkaç çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu konuda Çorum İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü’nün farklı yıllarda Çorum halk kültürünün geneli üzerine hazırladığı çalışmalarda ve yine müdürlüğü müstakil tanıtım broşürlerinde yörenin mutfak / yemek kültürü hakkında bilgiler bulunmaktadır. Bahsi geçen yayınlar incelendiğinde, yayınların turizm odaklı olduğu ve daha çok yöre mutfağındaki ritüel /

⁵ Detaylı bilgi için bk. Aktürk, S. (2014). “Hıdırellez ve yemek kültürü”, *Türkiye’de Hıdırellez etrafında oluşan folklorik unsurlar üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

⁶ Türk halk bilimi çalışmaları, folklorun XIX. Yüzyıldaki ürün merkezli yaklaşımına sıkı sıkıya bağlı kalmış, bütün derleme ve arşivleme çalışmalarında bu yaklaşım belirleyici olmuştur. Avrupa’daki gibi Türkiye’deki kanı da folklorun kendi yatağında sonsuza kadar akıp gideceği yönündeydi (Oğuz, 2007, s. 31).

imgesel yemekler üzerine bilgiler içerdiği söylenebilir. Özellikle Çorum'a özgü⁷ düğün yemekleri, kargı sıruk kebabı, İskilip Ramazan keşkeği ve İskilip dolması gibi pişirme, sunum ve servis özellikleri bakımından ritüelistik yemeklerin öne çıkarıldığı görülür. Akademik olarak ise sahadan derleme yoluyla verilerin elde edildiği (Oğuz ve Keskin, 2006) "2005 yılında Çorum'dan derlenen imgesel yemekler" başlıklı çalışma görülmektedir. "Çorbalar, et yemekleri, kebaplar, tavuk yemekleri, dolmalar, pilavlar, köfteler, hamur işleri, tatlılar, salamura yiyecekler" başlıkları altında derlemenin gerçekleştirildiği tarihlerde yöre mutfağının imgesel yemekleri kayıt altına alınmıştır. Diğer taraftan Çorum mutfağı / yemeklerine ilişkin hazırlanmış bir lisansüstü çalışma bulunmamasıyla birlikte Çorum yöresine yönelik bazı çalışmalarda mutfak kültürüne ve bu makalenin konusu olan "kış hazırlığına" temas edildiği görülür. Esra Duman'ın (2020) "Çorum İli Gökdere Köyü Folklor Monografisi" başlığını taşıyan yüksek lisans çalışmasının mutfak kültürünü ile ilgili bölümünde "kışlık yiyeceklerin hazırlanması" isminde ayrı bir başlık açılmıştır. Duman (2020, s. 104-114), çalışmasına konu ettiği yörenin kışlık yiyecek hazırlama süreçlerini dokuz unsur üzerinden ele almış ve bu yiyeceklerin hazırlanmasında yapılacak iş ve işlemleri kaynak kişilerden derleyerek aktarmıştır. Bu çalışmanın dışında yöreye özgü kışlık hazırlama ile ilgili herhangi bir verinin literatüre aktarılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Çorum yöresi mutfak kültürünün kış hazırlığı ile ilgili bilgi ve uygulamalarının ele alınması mevcut kültürel bilginin modern kentin kurgusunda yer almadığı, tüketim alışkanlıklarının tek tipleştiği, postmodern bir algı olarak "organik yaşam" vurgusuyla öne çıktığı günümüzde bahsi geçen bilgi ve uygulama süreçlerinin korunması açısından değerlidir.

Bu noktada kış hazırlığında hammadde olarak bitkilerden, etlerden ve hamurdan hazırlanan gıdaların üretildiği bilinmektedir. Bu hammaddelerin kimi işlenerek kimi de bazı işlemlerden geçirilerek kış aylarında tüketilmek için depolanır. Bu işler genellikle ağustos ayı itibarıyla yaz sebzelerinin bollaştığı dönemde başlatılır ve kasım ayının ilk haftalarına kadar devam ettirilir. Bahsi geçen süreçler bu çalışmada, öncelikle kendi içinde hazırlığı yapılacak ham maddelerin kurutma ve kaynatmaya dayalı olanlarına göre tasnif edilmesi sonrasında kaynatmaya dayalı işlemlerden geleneksel pekmez yapımının tüm süreçleri ile detaylandırılmasına yönelik olacaktır.

2.1. Kurutmaya Dayalı İşlemler

Kurutmaya dayalı işlemlere yaz mevsiminin ilk aylarından itibaren özellikle yaz sebze ve meyvelerinin olgunlaşmasıyla başlanmaktadır. Kaynak kişilerin aktardığı bilgilerden hareketle kurutmalık işlemlerin sırasıyla meyve, sebze ve hayvansal gıdalar olmak üzere bir sıralamasının olduğu görülür. Ancak bu işlemlerde yoğunluklu olarak sebzelerin yer aldığı ifade edilebilir. Yörede kurutma işlemi iki farklı şekilde yürütülmektedir. Birincisi gıdaların gün ışığında belirli bir zaman diliminde kurutulduktan sonra depolanması ikincisi ise hafif haşlandıktan sonra buzluklarda depolanarak saklanması şeklindedir.

Meyveler

Meyve kurutmalarında yörenin iklimine göre çeşitlilik gösteren; vişne, kayısı, armut, elma, erik meyveleri yetiştikleri takvimsel aralığa bağlı olarak toplanır ya da satın alınır ve sonrasında gün ışığında kurutulur. Bu konuda kaynak kişi yaz mevsimin başında olgunlaşan meyvelerle ilgili şu bilgileri aktarmaktadır:

⁷ Bu konuda detaylı bilgi için bk: <https://corum.ktb.gov.tr/Eklenti/94123.yemekpdf.pdf?0>.

“Mevsim bol ucuz diye köylü getiriyor, hemen elimize geçeni artırmaya başlıyoruz. Hem bol yiyoruz hem de bir taraftan artırmaya başlıyoruz. Vişne ağacı meyvesini dökmeye başlayınca hemen reçeller yapmaya başlıyoruz. Vişnenin rengi gül pembe olunca reçellik, olgunlaşınca ramazanda yemek için hoşaflik depolamaya başlıyoruz. Bunun için kurutuyoruz. Vişneleri buzluğa koymadan önce rengini ve öz suyunu koruması için saplariyla birlikte yıkıyoruz sonrasında saplariyi ayırıp, saklıyoruz. Bir süre sonra kayısılar olgunlaşıyor. Onları da çekirdeklerini çıkartıp, açıp kurutuyoruz. Yarısını reçellik yapıyoruz, yarısını kurutuyoruz.” (KK3)

Sebzeler

Yaz ayları ile başlayan kurutma işlemlerinde kullanılan sebzeler ve kurutma esnasında uygulanan işlemler ise şu şekildedir. Kurutma için seçilen sebzelerden yeşil fasulye ve patlıcan ipe dizilerek kurutulur. Yeşil fasulye yıkandıktan sonra bir bıçak yardımıyla ortasından çentik açılır ve ipe dizilir. Patlıcan ise alacalı (sebzenin dış görünüşün siyah beyaz bir hâl almasından dolayı bu isimlendirme kullanılmaktadır) soyulduktan sonra tuzlu suya batırılır ve daha sonra aynı yöne gelecek şekilde dizilir (KK2). Dolma biber de ipe dizilir. Önceleri çok yapılmamakla birlikte son yıllarda yeşil biber, kabak ve domates de kurutulmaktadır (KK5).

Hem meyve hem de sebze kurutma işlemlerinin yaz sonuna doğru yapıldığı kaynak kişilerce bildirilmiştir. Bu nokta da yörenin ikliminin bu işlemin gerçekleşeceği takvimi belirleyen asıl unsur olduğu görülür. “Ağustos ayı sonu itibarıyla kurutma işlemlerine başlıyoruz. Çok sıcaklarda kurutma yapmıyoruz. Ürünler kurtlanabilir, güvelenebilir.” (KK1).

Hayvansal Gıdalar

Sebze ve meyve kurutmalarının dışında kış başlangıcında yine “kurutma” başlığıyla birtakım hayvansal gıdaların da kış boyunca tüketilmek üzere depolandığı ancak gelişen teknoloji ile birlikte bu işlemin artık pek uygulanmadığı daha çok geçmişin hatırası olarak bilindiği kaynak kişiler tarafından aktarılmıştır. Yörede “et tekeri” olarak bilenen bu işlemin yapılış aşamaları şu şekildedir. Etler, küçük parçalara doğrandıktan sonra haşlama işleminden geçirilir, kuyruk yağı ile karıştırılıp sonrasında bakır bir kazana sıkı bir şekilde bastırılır. Sonrasında kuyruk yağı ile donan etin orta kısmından bir delik açılarak, evin kış hazırlığının depolandığı soğuk / serin alanlarda tavana asılır.

Kurutma esasına dayalı işlemlerin çoğunlukla iki aşamalı olduğu anlaşılmaktadır. Birincisi ham maddenin elde edilmesi ikincisi ise ürünlerin farklı yöntemlerle kurutulmasıdır. Bu yönüyle kış hazırlığına dair diğer işlemler farklı basamaklara sahiptir ve özellikle kaynatma ve konserve etmeye yönelik işlemler bu bağlamda yörenin kültürel farklılığını ortaya koymasından özgünlük göstermektedir.

2.2. Kaynatma ve Konserve Etmeye Dayalı İşlemler

Kış hazırlığı sürecinde kaynatma ve konserve etme esasına dayalı işlemler üretim ve tüketim ilişki açısından bakıldığında üretim süreci zahmetli tüketim süreci daha az emek isteyen ürünler olarak değerlendirilebilir. Yöre sakinlerinin, bitki çeşitliliği bağlamında birtakım ürünleri farklı süreçlerden geçirerek tüketilecek bir ürün hâline getirdiği görülür. Kaynak kişiler, kış hazırlığı sürecinde kaynatmaya dayalı işlemler ile ilgili kurutmaya dayalı işlemlere göre daha uzun zaman harcadıklarını ancak elde edilen ürünlerin tüketimin de bir o kadar hızlı olduğunu dile getirmektedirler.

Yörenin kış hazırlığında kaynatmaya dayalı işlemler arasında pekmez yapımı, kuşburnu marmelatı (yörede perverde ismiyle yaygındır), kızılıcık marmelatı (yörede zuval ismiyle yaygındır), domates salçası, biber salçası, melemen konservesi, son zamanlarda yine domates ve farklı baharatların bir araya getirilmesiyle kahvaltılık sosların hazırlandığı görülmektedir. Konserve etmeye dayalı işlemlere elbette turşuluklar da eklenmektedir. Farklı sebze ve meyvelerden hazırlanan turşuluklar yörenin vazgeçilmeyen mutfak ve beslenme unsurlarından biridir. Birbirleriyle benzer yöntemler üzerine kurulu hazırlık sürecinde ürünlerin elde edilmesine yönelik mekân ve araç gereç ihtiyacı yanında geleneksel bilginin açığa çıktığı üretim süreci ile ilgili bilgilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada kaynatmaya dayalı işlemlerden pekmez yapımını daha detaylı bir şekilde; mekân, araç-gereç ve bilgi ekseninde değerlendirmek mutfak kültürünün bu cephesinin farklı yanlarını ve çalışmaya konu edilen ürünlerin üretim sürecinin aşamalarının nasıl bir emek sürecinin ürünü olduğu gösterecektir.

2.2.1. Kış Hazırlığı Sürecinde “Pekmez Yapımı”

Pekmez, üzüm, dut gibi meyvelerin kaynatılarak koyulaştırılmış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Günümüz geleneksel yaşamında hem sofraya lezzeti hem de halk hekimliği bağlamında (Eyüboğlu, 2007, s. 276) birçok faydası olduğuna inanılan bu ürünün geleneksel üretim biçiminden daha çok tüketimine dayalı işlemlerde yaygınlık kazandığını söylemek mümkündür. Giriş bölümünde de ifade edildiği üzere üretimden bağımsız tüketim alışkanlıklarının yaygın olduğu günümüz modern toplumlarında bu ürünlerin de fabrikasyon birer ürün hâline geldiği görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında elbette yaşam alışkanlıklarının ve toplumsal iş bölümünün kent merkezli rollerinin önemli bir payı bulunmaktadır. Diğer taraftan modern kentin kurgusu içinde bu tür gıdaların hazırlanmasına yönelik alanların mevcut barınma pratikleri içinde olmadığını söylemek gerekir. Dolayısıyla pekmez yapımına dair işlemlerin oluşturduğu büyük kültürel birikim gün geçtikçe kaybolmaktadır. Bu işlemlerin kent yaşamının bir parçası hâline getirilmesi gibi teklif bu çalışmanın amaçlarından biri olmamakla birlikte bahsi geçen kültürel birikimin tespiti ve aktarılması gerekliliği ortadadır.

Çalışmanın bu bölümü alan araştırması verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur ve aşağıda aktarılan bilgiler, doğal ortamda katılımlı gözlem ve yönlendirilmiş görüşme tekniklerini üzerinden yürütülen alan araştırmasında elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma modelinin kurgulanmasında halk takvimine ve yörenin iklimine bağlı olarak üzüm hasadının yapıldığı dönemde ön araştırma, hazırlık ve daha çok yerinde gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinin ürünün takvimsel süreci ile uyandırılması folklorik ürünün bağlamına dair birçok verinin ortaya çıkmasına da vesile olmuştur. Ürünün üretimine dair iş ve işlemlerin tamamlanmasından belirli bir süre sonra ise görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Halk biliminde alan kavramının değişim ve dönüşümüne paralel olarak araştırma modelinin kurgulanmasında “geleneksel-köy”, “modern-kent” ilişkisinin çok da pratik bir değerinin kalmadığı alan kavramının değişimi vurgulayan çalışmalarda (Ersoy, 2012) belirtilmektedir. Ancak bunun yanında kent merkezli, geleneksel ve üretim odaklı bir kültürel pratiğin ortaya çıkarılmasında birtakım güçlüklerin olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bunların başında da üretim ve tüketim alışkanlıklarında yaşanan değişimin neden olduğu üretime dayalı emek sürecine karşı oluşan ön yargı gelmektedir. Kaynak kişi olarak seçilen yaş ortalaması elli ve üzerinde olan grubun süreç boyunca üzerinde durduğu ve bilgi verirken şaşkınlıkla karşıladığı durum; eskinin bilgisinin bugün ne işe yarayacağı ve bunun yerine neden satın alma yoluna gitmek yerine bu

tür bilginin kaydedilmesine gerek duyulduğudur. Diğer taraftan halk mutfağının bu cephesini oluşturan geleneksel bilginin zaten yaşayan, bilindik ve yaygın olduğuna dair kaynak kişilerin ön kabulleri de araştırma sırasında en çok dile getirilen diğer bir husustur. Aynı zamanda hiçbir kaynak kişi çalışmanın yapılmaması gerektiğini düşünmemektedir. Çünkü araştırma sırasında kendi bilgilerinin de özellikle son yıllarda yaşanan küresel salgın sürecinde uygulanmadığı için zayıfladığının farkında oldukları ifade edilebilir. Bu tür halk mutfağına dair bir kültürel pratiğin kendi bağlamı ve uygulama alanı dışında sözel olarak kaydedilmesi pek olası değildir. Yine de uygulama esnasında örneğin (KK4) şunları ifade eder; “İyi ki büyük ninem kendisi yaparken bizlere de bunu öğretmiş / göstermiş, iki senedir yapmadık, bu sene yaparken bazı şeyleri unuttuğumu fark ettim.”, “Ninem derdi ki, ‘ilk köpüğü görünce ateşten indir.’ Bunu unuttum ve ilk kazanı fazla kaynattım, pekmez çok koyu oldu”. Burada şu durum ortaya çıkmaktadır. Geleneksel yaşamın üretim odaklı döngüsünde geleneksel bilginin yaşaması ancak aktarımın devam etmesine, aktarımın devam etmesi ise uygulamaya yani üretime bağlıdır.

Pekmez yapımı üzerine şekillenen işlemleri “mekân, araç-gereç ve bilgi” şeklinde üç başlık altında incelemek mümkündür.

Mekân

Sadece pekmez yapımı için kullanılmamakla birlikte bu tür bir ürünün hazırlığı için hem hazırlık sürecinin yürütülmesi hem de araç-gereçlerin diğer zamanlarda depolanması için yörede “ocaklık”, “tandırılık” (KK3) ve “guruluk” (KK4) isimleri verilen bir mekâna ihtiyaç vardır. Geleneksel mimari yapıda bu tür işlerin yürütülmesi için ismi verilen üzeri kapalı mekân bahçe içerisinde yer almaktadır. Ocaklık hem günlük işlerin yürütülmesi hem konu dâhilinde olduğu gibi mevsimlik işlerin yapılması hem de geçiş dönemlerinde sosyal normlarının işletilmesinde önemli birer yapı olarak kullanılmaktadır.



Fotoğraf 1: Yörede Kullanılan İsimleri: Ocaklık, Tandırılık, Guruluk, Haymalık, Gireklik

Fotoğraf 1, iş ve işlemlerin yürütüldüğü, araç gerecin saklandığı, hazırlanan ürünlerin depolandığı bir yer olması açısından geleneksel yaşamın pratik alanlarından biridir. Bu tür mekânların modern kent kurgusunda olmaması yaşam alışkanlıkları bağlamında olağan bir süreç olarak düşünülmeyle birlikte, Türk kültürünün yaşam alışkanlıkları ve mutfak kültürü bağlamında düşünüldüğünde ise eksikliği hissedilen bir yapıdır. Kültürel birikimin şekillenmesinde doğal çevrenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu bağlamda kültürel yapının işaret ettiği yaşam alışkanlıklarının yerine getirilmesi ve bir tören havası içinde yürütülmesi için geleneksel yapılara ihtiyaç vardır. Bu anlamda mekânın bellekle olan ilişkisi başta olmak üzere, mekâna bağlı hatırlama ve hafıza odaklarının kültürel yaşamı şekillendirdiği, icra mekânı kavramını doğurduğu ve sözlü anlatılar özelinde önem atfedildiği bilinmektedir. Ayrıca mekânını kaybeden anlatıların unutulduğu ve icra mekânın geleneksel anlatının performans odaklı icrasına zemin olduğu halk edebiyatı araştırmalarında bağlamın etkisi üzerine odaklanan

çalışmalarda sıklıkla dile getirilir. Bu anlamda, sadece sözlü anlatılar değil geleneksel yaşamın sürdürdüğü çoğu mekânın folklorik ürünlerin ortaya çıkmasına vesile olduğunu söylemek mümkündür. Halk mutfağı ve kış hazırlığı süreci bağlamında ise yörede yaygın olarak “tandırılık” olarak bilinen mekân hem geleneksel yaşamın sürdürülebilir olması hem yaşam alışkanlıklarının gelecek nesiller tarafından bilinmesi açısından önemli yapılardır. Bu anlamda bir ürün özelinde değil de farklı boyutlarıyla geleneksel yaşamın birçok ihtiyacının karşılandığı alanlar olduğunu vurgulamak gerekir. Bu tür yapılar işlevlerine göre birbirinden ayrılır. Ocaklık, içinde ateş yakılan etrafı belirli bir seviyede yükseltilmiş çukur yapıyı işaret ederken; tandır, baca sistemi ile hava akışı sağlanan bir yapıdır ve her birinin işlevleri farklıdır.



Fotoğraf 2: Tandır, Ocak

Eskinin mutfağı denilebilir. Evin dışında iki merdivenle çıkılan bir yer. Hem tandır hem depolama alanı. Eskiden haymalıklarda çamaşır taşı vardı. Orada çamaşır da yikanırdı. Çamaşır taşının adı “tekne taş”. Bahçeli evlerin çoğunda bu vardı. Mesela tandırın yanında ambar varmış. Üstü kapalı bir yer. Alttan bacalı tandır. Sonra aynı işlemi yaptırdığımız apartmanın çatı katına taşındı. Babamlar bu hazırlıklara alışık olduğu için şehrin içinde de bu işi yapamayacağımızı düşünmüş ve apartman çatı aralığını tandırlık gibi yaptırmış. Biz de uzun süre kış hazırlıklarını çatı katında yaptık. Yani kışlık yapımı bu sefer bahçeden apartmanın çatı arasında taşındı (KK2).

Araç-Gereç

Kış hazırlığı sürecinin yürütüldüğü mekân kadar işlemlerin yapılabilmesi için gerekli araç- gereçler de önemlidir. Pekmez yapım işleminde kullanmak için birçok malzemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu malzemelerin mevcut hâlleri işlevlerine göre elde edilen deneyimle değişerek, dönüşerek son formuna ulaşmıştır. Pekmezin yapımı için öncelikle bağdan kesilen ya da satın alınan üzümün ezilerek suyunu çıkarmaya yarayan ve yörede şınavıt / şınavut, tekne, oluk isimleriyle bilinen ahşap dikdörtgen formunda bir malzemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Üzüm teknesi, ahşaptan kaidesinin sağ ya da sol alt köşesinde bulunan kanal, lüle / çeşme ile üzüm suyunun akmasını sağlayan bir yapıdadır. Sonrasında üzüm oluğundan akan şıranın dolması için “bakır leğen”, kestirme işleminin yapılabilmesi için “üzüm toprağı”, “un eleği”, süzdürme işlemi için, pişen pekmezi savurmak için “kevgir” ve “kürek” (karıştırma tahtası) gereklidir.



Fotoğraf 3: Yörede Kullanılan İsimleri: Şınavut, Tekne, Oluk.

Kaynak kişi pekmez oluğunda yapılan işlemleri şu şekilde aktarır. “Bağdan kesilen ya da günümüzde pazardan alınan üzümler ezilir, ezme işlemi genellikle kadınlar tarafından yapılır. Aynı zamanda bir öğrenme ve eğlenme süreci olduğu için çocuklar da bu işe dâhil edilebilir.” (KK1). Diğer bir kaynak kişi şehir hayatında bu işlemi yapacak araç gereç ve mekânla ilgili şunları aktarmıştır:

Eskiden her ailenin tekne almaya ya da yaptırmaya gücü yetmezdi. Köyde bile bu iş yapılırken bazen ödünç alınarak ya da teknenin bulunduğu hane sahibinin evine gidilerek ezme işlemi yapılırdı. Artık şehirde tekne yok ayrıca zaten tekneyi koyacak yerimiz de yok. Bazıları bağ evlerine koyuyorlar ya onların çoğu da çürüyüp gidiyor. Şehirde tekne bulunamayınca artık telis çuvalların içine üzümler doldurulup ezilmeye başlandı. Şimdilerde köyle irtibatını kesmiş ama hazırlığını yapmak isteyenler bağ zamanı pazardan kaç kilo isterlerse üzüm satın alıyorlar. Onu da varsa bağ evinde yoksa evinin bahçesinde ya da kıyıda köşede telis çuvalların içinde ezerek suyunu çıkartıyorlar. Öyle de oluyor böyle de oluyor gerçi. Bakır kazan yerine de plastik leğenler kullanıyorlar. Çıkan suyu plastik kovalara dolduruyorlar, oradan bakır kazanlara aktarıyorlar. Eskiden hepsi bakırdı. (KK4)

Kaynak kişinin ifadelerinden hareketle işin hangi araç gereç ile yapıldığından daha çok gerçekleştirilmiş olmasına önem verdiği çıkarımında bulunulabilir. Bu da etnografik bir değer olarak maddi kültürün araç gereçlerinin kaybolmasından duyulan endişenin işin yapılabilmesi için gerekli olan geleneksel üretim bilgisine göre daha zayıflamış olduğunu gösterir. Değişen yaşam şartlarına ve yaşam pratiklerine farklı mekânlarda uyum sağlamaya çalışan bireylerin, grupların; uyum sürecinde maddi kültürel yapıdaki kayıpları görmezden geldiği ancak sürecin devam etmesini sağlayan bilgiyi bir şekilde taşıdıkları yorumu da getirilebilir. Bu yoruma yönelik kaynak kişinin “İsteyen evinde bu araçlar olmadan da yapabiliyor artık, mesela az bir pekmez yapmak isteyen kendi evinin mutfağında mikserle ezerek üzüm şirasını çıkartıyor tüpte kaynatıyor ama lezzeti ocaklıkta pişirilen gibi olmuyor tabii.” (KK2) ifadeleri doğal yaşam alışkanlıklarının değişen yaşam şartlarına ve barınma pratiklerine geleneksel üretim yöntemleri olmadan da devam edildiğinin bir karşılığıdır.



Fotoğraf 4: Bakır Leğen, Üzüm Toprağı (Ak Toprak), Kevgir, Bakır Kazan (Banma), Kürek

Görülebileceği üzere kış hazırlığı sürecinin kaynatmaya dayalı işlemlerinden sadece bir tanesi için bile geleneksel yöntemlerin işletilmesinde birçok araç ve gerece ihtiyaç vardır. Bu malzemelerin temin edilmesinin ardından pekmezin üretim süreci başlar. Bu süreci geleneksel yapım tekniği ya da bilgisi olarak değerlendirmek mümkündür. Yaklaşık iki gün süren hazırlık ve pişirme süreciyle ilgili halk bilimi alan araştırma yöntemlerinden doğal ortamda gözlem ve yönlendirilmiş görüşme teknikleri üzerine şekillendirilen bu derleme çalışması; pişirme, saklama ve tüketim üzerinden değerlendirildiğinde şu veriler ortaya çıkmaktadır.

Yapılışı

Olukta ezilen üzümlerin suyu oluğun dibinde yer alan kanaldan bakır leğenlere dolar. Üzüm suyuna şıra / şire denilir. Üzüm ezme işlemi bitip şıra bakır leğenlere dolduğunda “kestirme” (kestirme, şıranın içine katık ve toprak katılması) işlemi yapılmak üzere içine “üzüm toprağı” adı verilen beyaz renkte toprak (toprağın kullanımı için kesinlikle kuru olması gereklidir nemli ya da yaş toprak bu işlemde kullanılmaz) ve katık (süzme yoğurt) konulur. Bahsi geçen üzüm toprağı, daha önceleri özel kuyulardan kazılarak çıkartılır ve bu toprak belli köylerde bulunmaktadır. Pekmez zamanı bu köylerden toprak getirilir. Bahsi geçen köylerden biri de kaynak kişinin aktarımıyla Çorum’un Çaltıcak köyüdür. Ancak günümüzde şehir merkezinde geleneksel, yerel bitkilerin satıldığı dükkânlardan da temin edilebilmektedir. Üzüm toprağının şıra içinde daha fazla erimesi için ilk önce un eleğinden geçirilir. Pişirme aşamasına geçildiğinde elde edilen karışım ocak üzerine alınır ve kaynamaya başladığı anda “ilk köpükler çıkınca” ocağın / ateşten indirilir. Sonra ocak üzerinden indirilen karışım, içine katılan toprağın dibine çökmesi için yarım gün kadar bekletilir ve bu aşamaya “durulmaya bırakma” ismi verilir.

Ertesi sabah durulan yani toprağı dibine çöken karışımın üstünde kalan sıvı kısım başka bir bakır leğene alınır. Bu süreçte dibine çöken toprağın pişirme işlemine geçilecek üründe olmamasına azami dikkat edilir. Topraksız kısım için kaynak kişi “üstünün parlaklığı” ifadesini kullanır ve son kaynatma işlemi için “üstünün parlaklığını kaynatıyoruz” şeklinde aktarır. Kaynatma işleminin zaman zaman karıştırma tahtasıyla çok fazla katılaşmasını önlemek için karıştırılır. Şıra bakır leğen içinde kaynadığında pekmez yapım işlemi son bulur. Pekmezin istenen kıvamda olup olmadığı anlamak için bir tabak içine bir miktar alınır ve ortasından kaşık vasıtasıyla bir çizik çekilir. Eğer bu çizgi hızlı bir şekilde kapanıyorsa istenen kıvam ve lezzet elde edilmiştir.



Fotoğraf 5: Pişme Kontrolü

Pişirme işlemi için başka bir bakır leğene alınan şıradan kalan kısım yani altının toprağıyla üstünün köpüğü astar bir torbaya konular ve süzdürülür. Bu işleme “dımlama / dımlatma” adı verilir. Pekmez olarak kullanılmayacak bu kısım sirke yapmak için değerlendirilir veya kimileri “dımlama”yı içer. Üzüm ezildikten sonra teknede kalan üzüm posasının içine nohut atılır ve başka bir kap içine alınarak suyla doldurulur ve ağzı kapatılarak belirli bir süre bekletilir. Yine bu posadan da sirke elde edilir. Bu süreçte posadan kalan dallara ve diğer atıklara “cibre” denir. Cibre de gübre olması için toprağa tekrar gömülür.

Depolama

Elde edilen ürünün depolanması için daha önceleri içi sırlı toprak küpler kullanılır ve küplerin ağız kısımları beyaz tülbent ve iplerle kapatılmış. Günümüzde cam kavanozlar tercih edilmektedir. Oldukça zahmetli bir sürecin sonunda emek sarf ederek hazırlanmış, kurutulmuş ve kaynatılmış gıdaların kış boyunca depolandığı ve muhafaza edildiği yerler ise yukarıda görseli paylaşılan ve yöre halkınca farklı isimlerle alınan tandırlıklardır. Tandırlıklar içinde yer alan tel dolaplar ve raflar kış boyunca ürünlerin serin bir ortamda bozulmadan kalmasını sağlamaktadır. Burada sadece meyve, sebze ve etler değil aynı zamanda kış hazırlık sürecinin önemli bir parçası olan hamur işleri de depolanmaktadır. Hamur işleri arasında özel bir önem vererek fazlaca hazırlanan yufka ekmekler de tandırlıklarda “sele / sedire” adı verilen yuvarlak formda dallardan örülü malzemelerin üzerinde bekletilir, tüketim zamanı ıslatılarak yumuşatılır ardından mektup biçiminde katlanarak sofraya getirilir.



Fotoğraf 6: Tel dolap ve sele / sedire

Tüketim

Kaynatmaya dayalı işlemler açıklanırken hazırlık süreci uzun ve zahmetli, tüketim daha pratik olarak tanımlanmıştı. Elde edilen pekmezin gerek gündelik yemek kültürüne gerekse ritüel yemeklere eşlik ettiği kaynak kişiler tarafından aktarılmıştır. Pekmez ile hazırlanan tatlı yemeklerden birkaçı şunlardır; Karaçoval helvası, hasıda, baklava, pestil, pekmez peltesi, cevizli köme. Pekmez ile hazırlanan tatlıların yöreye özgülüğünü iddia etmek mümkün değilse de hâlen biliniyor ve hazırlanıyor oluşu değerlidir. Neticede her birinin hazırlık aşaması belli bir kültürel bilgi üzerine şekillenmektedir.

Sözlü Kültürel Birikim

Halk kültürünün hemen her konusunda olduğu gibi mutfak kültürü de birtakım sözlü birikim ile donanmıştır. Özellikle hazırlıkların yapılma aşamasındaki dualar, maniler, türküler bunlardan birkaçıdır. Daha önceki bölümlerde mekân bellek ilişkisi üzerine değerlendirme yaparken mekânın kültürü canlı tutan, performansın, üretimin çeşitlenmesini sağlayan bir yapısı olduğuna değinilmişti. Benzer bir çıkarım halk mutfağı üzerine yapılabilir.

Derleme esnasında kaynak kişilerin sözlü türler hakkında hafızasının oldukça zayıfladığı görülmüştür. Ancak yine de dua niteliğinde işe başlarken; “Allah bereketini içine ver Ya Rabbi.”, “Güle güle yemeyi nasip et Ya Rabbim.”, “Benim elim değil, Fadime Anam’ın eli olsun.” ifadelerinin söylendiği kaydedilmiştir. Bunlara ek olarak işler bittiğinde ise “Allah tekrarını seneye nasip etsin.”, “Düşmanın ömrü bu kadar olsun!” gibi ifadelerin dile getirildiği görülmüştür. Başlangıç ve bitişte kullanılan bu dualar ve (KK1)’in aşağıdaki ifadeleri dışında başka bir veri ile karşılaşılmamıştır.

Evin büyükleri güz eksigi görülmesi gerekiyor. Yazın yaptığımız müş müş kokar, kış boyunca yiyeceğiz derdi. Temiz temiz yeriz derdi. Başına bizi toplardı, yaptığınız banaysa öğrendiğiniz kendinize. Elleriniz dert görmesin, yarın el kapısında bunları bilmiyoruz demeyin. Bu işin yazı olduğu kadar kışı da var. (KK1)

3. Sonuç

Geleneksel yaşam alışkanlıklarının yaşanılan coğrafyaya bağlı iklim özellikleri ile şekillendiği açıktır. Bu çalışmada, Çorum yöresinde kış hazırlığı sürecine dair geleneksel bilginin derlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaca yönelik olarak yapılan saha çalışmasında elde edilen veriler geleneksel pekmez yapım işlemi odağa alınarak aktarılmıştır. Makalenin giriş kısmında ve diğer bölümlerde de yeri geldikçe değinildiği üzere kent merkezli olarak toplumsal anlamda üretimden bağımsız tüketim alışkanlıklarının geliştirilmesi, geleneksel üretim mekânlarının ortadan kalması, kültürel ifadelerin ve ürünlerin yaratılmasına / yeniden yaratılmasına vesile olan süreçlerin kaybolmasına, unutulmasına neden olmaktadır. Geleneksel yaşam döngüsünde halk takvimine bağlı uygulanan törenler, bayramlar, kutlamaların, bu hususta özel çalışmalar yürüten kurum ve derneklerin özel çabaları bir kenara bırakıldığında, kent merkezli yaşamın olağan akışı içinde görünürlüğünün ortadan kalktığı ifade edilebilir. Bu anlamda, halk takvimi halk mutfağı ilişkisinde ortaya çıkan kış hazırlığına dair süreçlerin de gün geçtikçe toplumsal hafızadan silinmeye başladığını söylemek mümkündür. Ancak, halk yaşamının geçmişten günümüze nesiller vasıtasıyla gelen bilgisinin özellikle küreselleşme koşullarında kaybolduğu, unutulduğu görülürken, bu durumun tam tersi bir biçimde toplumların doğal yaşam, organik ürün özlemini yoğun bir şekilde moda hâline getirdiği gözlenir. Bahsi geçen moda kavramının insan sağlığı söz konusu olduğunda üzerinde önemle durulması gereken

bir nokta olduğu açıktır. Bu noktada, somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesinin de işaret ettiği alanlardan toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler ile doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamaların bileşiminde bulunan kış hazırlığı sürecinde yapılan işlemlere dair üretilen bilginin ve araç gereçlerin korunması açısından sahadan derlemeler yeterli değildir. Sözleşmenin işaret ettiği gibi koruma ancak folklorik ürünün yaşayabilirliğini güvence altına almak ile yani uygulamayla sağlanabilir ve önemli olan sonucu değil, süreci koruyabilmektir. Dolayısıyla bu çalışma ile kendi kültürel ortamında aktarımının devam ettiği düşünülen birçok ürün gibi kış hazırlığına dair bilginin de devamlılığın aslında kent kurgusunda kaybolmakta olduğuna dair bir bakış açısıdır. Bu sebeple sahadan tespit, derleme ve aktarım üzerinden farkındalığı artırmak; uygulama modellerinin şekillenmesinde veri sağlamaktadır.

Ancak burada dikkat çekilmek istenen husus, geleneksel olanın sağlıklı ya da tam tersi bir algıyla satın alınabilir paketli her gıdanın sağlıksız olduğu anlamını taşımamaktadır. Toplumların yaşam alışkanlıklarının toplum sağlığını sürdürülebilir kılma yönündeki tecrübeleriyle günümüze aktarılmasını gerektigine yöneliktir. İnsan merkezli bir bakış açısının ve buna bağlı üretim, tüketim alışkanlıklarının neden olduğu hastalıklar, yıkımlar, felaketler de ortadadır. Dolayısıyla geçmişin doğa ile uyum içindeki insanın geleneksel bilgisinin unutulması veya görmezden gelinmesi, toplumların kolektif belleklerini işaret eden hafızanın kaybolmasına neden olmaktadır.

Bu zengin birikim ise günden güne özellikle kentleşme ve küreselleşme süreçlerinin ortaya çıkardığı tehditler karşısında yok olmaktadır. Kültürel çeşitliliğin en bilindik yönü olan halk mutfağına dair bu birikimin kaybı sadece yeme içme alışkanlıklarının değişmesine değil, bu alışkanlıkların etrafında yaşanan kültürel hayatın kaybolmasına da neden olmaktadır. Dolayısıyla halk bilimi çalışmalarının sözleşmeler çağı ve koruma dönemi olarak günümüzde halk hayatının birçok cephesinde olduğu gibi halk mutfağının birikimini de korumak ve yaşatmak önemli bir refleks olarak değerlendirilmelidir.

Kaynak Kişiler

	Yaşı	Mesleği	Eğitimi	Yaşadığı Yer	Derleme Yeri ve Zamanı
Kaynak Kişi 1	65 yaşında	Ev hanımı	İlkokul mezunu	Çorum'da yaşıyor.	15. 11. 2022, kaynak kişinin evi.
Kaynak Kişi 2	60 yaşında	Ev hanımı	Lise mezunu	Çorum'da yaşıyor.	17.11.2022, kaynak kişinin evi.
Kaynak Kişi 3	53 yaşında,	Ev hanımı	Lise mezunu	Çorum'da yaşıyor.	17.11.2022, kaynak kişinin evi.
Kaynak Kişi 4	57 yaşında	Ev işlerinde çalışıyor	İlkokul mezunu	Çorum'da yaşıyor.	19.11.2022, kaynak kişinin çalıştığı ev.
Kaynak Kişi 5	45 yaşında	Ev işlerinde çalışıyor	İlkokul mezunu	Çorum'da yaşıyor.	20.11.2022, kaynak kişinin çalıştığı ev.

Kaynaklar

- Aktürk, S. (2014). *Türkiye’de Hıdırellez etrafında oluşan folklorik unsurlar üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aras, A. N. (2014). Anadolu mutfak kültüründe Hititlerden günümüze Çorum mutfağı. *Çorum ve Kültür*, Çorum: İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.
- Baudrillard, J. (2012). *Tüketim toplumu* (çev. Hazal Deliceçaylı ve Ferda Keskin), İstanbul: Ayrıntı.
- Connerton, P. (2011). *Modernite nasıl unutturur?* (çev. Kübra Kelebekoğlu), İstanbul: Sel.
- Çay, A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı nevrüz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Durmuş, İ. (2016). *Türk kültürüne giriş*. Ankara: Akçağ.
- Erginer, G. (1984). *Uşak halk takvimi halk meteorolojisi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Millî Folklor Araştırma Dairesi.
- Ersoy, R. (2012). Halk bilimi çalışmalarının gelişmesine paralel olarak “alan araştırması” kavramını yeniden düşünmek. *Millî Folklor*, 24(94), 5-13.
- Eyüboğlu, İ. Z. (2007). Kişniş-pekmez. *Anadolu halk ilaçları*. İstanbul: Derin.
- Halbwachs, M. (2007). Kolektif bellek ve zaman. Cogito, bellek: Öncesiz, sonsuz. *Yapı Kredi Yayınları Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 55-77.
- Halıcı, N. (1982). Anadolu mutfağı. *Türk Mutfağı Sempozyumu Bildirileri*. (s. 105-111), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Millî Folklor Araştırma Dairesi, 41.
- Kafesoğlu, İ. (2010). *Türk millî kültürü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Oğuz, Ö. (2007). Folklor ve kültürel mekân. *Millî Folklor*, 19(76), 30-32.
- Oğuz, Ö. ve Keskin, S. (ed.) (2006). *2005 yılında Çorum’dan derlenen imgesel yemekler*. Hitit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Halk Bilimi Topluluğu.
- Oğuz, M. Ö. (2008). *Çağdaş kentin kültürü ve somut olmayan kültürel miras*. Ankara: TÜBA.
- Ögel, B. (1982). Türk mutfağının gelişmesi ve Türk tarihi gelenekleri. *Türk Mutfağı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Millî Folklor Araştırma Dairesi, 41,15-18.
- Özdemir, N. (2012). Kültür ekonomisi ve endüstrileri ile kültürel miras yönetimi ilişkisi. *Kültür Ekonomisi ve Yönetimi*. Ankara: Hacettepe.
- Ritzer, G. (2011). *Toplumun McDonalddlaştırılması* (çev. Şen Süer Kaya). İstanbul: Ayrıntı.
- Tezcan, M. (1982). Türkler’de yemek yeme alışkanlıkları ve buna ilişkin davranış kalıpları. *Türk Mutfağı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Millî Folklor Araştırma Dairesi, 41, 113-132.
- Tezcan, M. (2000). *Türk yemek antropolojisi yazıları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Turan, O. (1984). *İstanbul’un fethinden önce yazılmış tarihi takvimler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Veren, E. (2019). *Anadolu halk takvimi*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Veren, E. (2020). Anadolu halk takvimine göre kasım günleri. *Türkey Dergi*, 4(39), Kasım, 73-77.

Extended Abstract

In the folk calendar, the year is divided into two, and the days from 6 May to 8 November are called "khydr / summer days" and the period from 8 November to 6 May is called "winter / November days". Winter days are named with names that vary from region to region, such as "Hamsin, Karakış, Zemheri, Capricorn / stork winter", which will last 45 days in itself. The winter period, which is an important part of the year and where cold climatic conditions continue in most regions for our country, can be considered as a process in which the needs of the people in traditional culture are high, but the activities of agricultural production are low. Therefore, there is a "preparation for winter" process seen almost everywhere in Anatolia in order to take precautions against the limitations of winter and to contribute especially to the food needs of households during the winter period.

This process, known as preparation for winter or preparation for winter, brings with it a number of intense works and processes starting from mid-August until the first weeks of November. It is observed that many works and processes for drying, boiling and pastry are carried out for four months starting from the end of the summer months in the sample area. It is observed that these works and transactions, which can be seen as a part of the ordinary flow of life in traditional life, have turned into an increasing field of activity in the last few decades in the context of "natural life" and "organic consumption habits" in urban-centered life. It is known that many tools from traditional to modern are needed for the realization of these works and processes.

In a city-centered life, in other words, it can be said that the people in the vertical structure do not even have an area to store the foodstuffs they obtain if they can realize the production, let alone have an area to store the tools they will need to carry out such operations.

The course of the winter preparation process from the past to the present, from the supply of raw materials to production, from the production stages to the storage / storage culture, is discussed in this study in the context of the relationship between the transformation, the folk calendar and the public cuisine, in the province of Çorum.

It is clear that traditional life habits are shaped by the geography and climate characteristics. In this study, it is aimed to compile traditional knowledge about winter preparation process in Çorum region. For this purpose, the traditional molasses making process has been transferred to the focus and the data obtained in the field study. It has been mentioned in the introduction of the article and in other sections as appropriate. Developing life habits independent of production in the modern city, the disappearance of traditional production spaces. Even the ceremonies, holidays and celebrations applied in accordance with the folk calendar, in which the expressive visibility of the traditional life cycle disappears, can be seen in the city-centered life.

In this sense, it is possible to say that the processes related to the winter preparation that emerged in the relationship between the folk calendar and the folk cuisine began to be erased from the social memory day by day. However, while it is seen that it is lost and forgotten, especially in the conditions of globalization, the knowledge of public life from the past to the present through generations.

The opposite of this situation is observed, the societies' longing for natural life and organic products, which is heavily fashioned. It is clear when it comes to human health that the aforementioned fashion concept is a point to be emphasized. At this point, collections from the field are not enough, in terms of the protection of the information produced during the winter preparation process, which are in the combination of social practices, rituals and feasts, and knowledge and practices related to nature and the universe, which are also indicated by the convention on the protection of intangible cultural heritage.

As the Convention points out, protection can only be achieved by ensuring the habitability of the folkloric product. Therefore, this study is a vanishing point of view, and like many products that are thought to continue to be transferred in their own cultural environment, the continuity of knowledge about winter preparation is actually in the urban fiction. For this reason, it provides data in shaping application models, increasing awareness through field detection, compilation and transfer.

However, the point to be noted here does not mean that every traditional product is healthy or, on the contrary, every packaged food that can be purchased is unhealthy. It is aimed that the living habits of societies should be transferred to the present day with their experience in making public health sustainable. Destructions and disasters caused by a human-centered perspective and related production and consumption habits are also evident. Therefore, the traditional knowledge of the past in harmony with nature should not be forgotten or ignored. If it is ignored, it causes the loss of both the collective memories of societies and the memory that points to them.